

EL ESTUDIO EN EL EXTRANJERO: HACIA UN ENFOQUE EN LAS  
EXPECTATIVAS

Alan Robert Tuttle

Submitted to the faculty of the University Graduate School  
in partial fulfillment of the requirements  
for the degree  
Master of Arts in the Teaching of Spanish  
in the Department of World Languages and Cultures,  
Indiana University

May 2012

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

---

Marta Antón, Ph.D., Chair

---

Rosa Tezanos-Pinto, Ph.D.

Master's Thesis  
Committee

---

Marta García García, Ph.D.

## Dedicación

I dedicate this thesis to my amazing wife Sarah. Thank you for always loving me. Thank you for encouraging me to take the thesis route and for helping me to finish it. I love you.

## Agradecimientos

Quiero agradecer primero a Marta Antón. Su clase de adquisición me dio la idea original para hacer este estudio. Ella también me ayudó mucho guiándome en el proceso de escribir la tesina. Además, le agradezco las muchas horas que pasó leyendo y releiendo las versiones anteriores de este trabajo y los muchos comentarios útiles que hizo. También quiero dar las gracias a Rosa Tezanos-Pinto por la comprensión que me mostró durante el proceso y a Marta García García por el ánimo que me ha dado durante el poco tiempo que la he conocido. Gracias a Phillip Garver por los miles de preguntas que me ha contestado.

A las participantes de este estudio no puedo expresar cuánto me han ayudado. Sin ellas este estudio nunca se habría realizado. Mil gracias.

Quiero dar gracias también a todos los profesores que me han impartido sus conocimientos y su pasión por aprender. Nunca los olvidaré.

A mis padres, Harry and Joellyn, también les doy las gracias por apoyarme en cualquier circunstancia y en cualquier decisión que he tomado.

Nunca habría podido realizar este trabajo sin el apoyo y el amor constantes de mi hermosa esposa, Sarah.

Sobre todo, quiero dar las gracias al Dios viviente por haberme dado no sólo la vida terrenal, sino la eterna por medio de su hijo Jesucristo. A él sea toda la gloria.

## Índice

Introducción .....	1
Capítulo 1: Estudios anteriores sobre el estudio en el extranjero .....	4
1.1 Estudios sobre el EE y la adquisición de segunda lengua .....	4
1.1.1 Estudios sobre el EE y la fluidez .....	6
1.1.2 Estudios sobre el EE y la adquisición de ciertas formas lingüísticas .....	6
1.1.3 Estudios sobre el EE y la adquisición del léxico .....	7
1.1.4 Estudios sobre el EE y las cuatro destrezas .....	8
1.1.5 Estudios sobre el EE y las estrategias comunicativas y la competencia pragmática y/o sociolingüística .....	9
1.2 Estudios previos sobre los factores que afectan el éxito del EE .....	11
1.2.1 Los factores programáticos .....	11
1.2.2 Los factores individuales .....	16
1.2.3 Los factores sociales .....	22
1.2.4 Los factores lingüísticos .....	25
Capítulo 2: Objetivos y metodología .....	27
2.1 Objetivos .....	29
2.2 Participantes .....	30
2.3 Instrumentos de recolección de datos .....	31
2.3.1 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos .....	32
2.3.2 Cuestionario preliminar .....	33
2.3.3 Cuestionario guiado .....	34
2.3.4 Cuestionario en España.....	35
2.3.5 Cuestionario de vuelta.....	35
2.3.6 Anotaciones de actividad .....	35
2.3.7 Los diarios.....	37
2.4 Método de análisis de los instrumentos de recolección de datos .....	37
Capítulo 3: Análisis y discusión de las respuestas a los cuestionarios .....	38
3.1 El cuestionario sobre datos biográficos y demográficos.....	38
3.1.1 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - La participante 2B .....	38
3.1.2 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - La participante 3C .....	40
3.1.3 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - La participante 4D.....	40
3.1.4 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - Análisis.....	42
3.2 Cuestionario preliminar .....	42
3.2.1 Cuestionario preliminar - La participante 2B .....	43
3.2.2 Cuestionario preliminar - La participante 3C .....	44
3.2.3 Cuestionario preliminar - La participante 4D .....	45
3.2.4 Cuestionario preliminar - Análisis .....	46

3.3 Cuestionario guiado .....	47
3.3.1 Cuestionario guiado - La participante 2B .....	48
3.3.2 Cuestionario guiado - La participante 3C .....	52
3.3.3 Cuestionario guiado - La participante 4D .....	56
3.3.4 Cuestionario guiado - Análisis .....	60
3.4 Cuestionario en España .....	61
3.4.1 Cuestionario en España - La participante 2B .....	62
3.4.2 Cuestionario en España - La participante 3C .....	67
3.4.3 Cuestionario en España - La participante 4D .....	68
3.4.4 Cuestionario en España - Análisis .....	70
3.5 Cuestionario de vuelta .....	70
3.5.1 Cuestionario de vuelta - La participante 2B .....	71
3.5.2 Cuestionario de vuelta - La participante 3C .....	74
3.5.3 Cuestionario de vuelta - La participante 4D .....	77
3.5.4 Cuestionario de vuelta - Análisis .....	80
3.6 Anotaciones de actividad .....	82
Capítulo 4: Análisis y discusión del contenido de los diarios .....	87
4.1 Diarios - La participante 2B .....	87
4.2 Diarios - La participante 3C .....	93
4.3 Diarios - La participante 4D .....	98
4.4 Diarios - Análisis .....	106
Capítulo 5: Implicaciones y conclusión .....	112
Apéndice A: Cuestionarios sobre los datos biográficos y demográficos .....	120
Apéndice B: Cuestionario preliminar .....	124
Apéndice C: Cuestionario guiado .....	125
Apéndice D: Instrucciones para el mantenimiento del diario .....	131
Apéndice E: Cuestionario en España .....	132
Apéndice F: Anotaciones de actividad .....	138
Apéndice G: Cuestionario de vuelta .....	141
Obras citadas .....	147
Curriculum Vitae	

## **Introducción**

En cuanto a la adquisición de segunda lengua, muchos sostienen que el estudio en el extranjero (EE) sirve para mejorar la proficiencia del aprendiz. En este contexto, el aprendiz tiene acceso a mucho input, tiene mucha oportunidad para la negociación del sentido, y ve de manera más obvia e instantánea los resultados de un enunciado inapropiado. Estos factores son indispensables para la adquisición de segunda lengua, no sólo de la lengua misma, sino también de otros componentes de la competencia comunicativa. Lo que ignoran muchos, y lo que omiten a veces los organizadores de los programas en el extranjero, es que este éxito que pueden proporcionar las experiencias en el extranjero depende de muchas variables. Por lo tanto, muchos aprendices, junto con sus instructores, forman expectativas poco realistas de un progreso enorme e incondicional.

Por lo general, los estudios previos sobre el EE se pueden dividir en dos grupos: los que miden el mejoramiento experimentado durante el EE, y los que investigan los factores que afectan el beneficio o el éxito del EE. Dentro de este primer grupo hay estudios que se enfocan en la fluidez, la adquisición de ciertas formas lingüísticas durante el EE o la conciencia elevada de ellas a causa del EE, el desarrollo de las destrezas de la lectura, la comprensión auditiva, o la producción oral, las estrategias comunicativas y la competencia pragmática y/o sociolingüística. Estos estudios revelan un enfoque lingüístico en los estudios sobre el EE. Confirman en gran parte los supuestos beneficios del EE en la adquisición de una segunda lengua, pero demuestran que el efecto no es universal ni automático, sino que depende de varios factores.

En cuanto a los estudios sobre los factores que afectan el beneficio o el éxito del EE, sus enfoques pueden dividirse en cuatro categorías: los factores programáticos, los individuales, los sociales, y los lingüísticos. Estos estudios arrojan luz sobre la experiencia de EE en general y sobre qué factores pueden afectar el éxito de los estudiantes en su experiencia de EE, y así su satisfacción con ella. Esta satisfacción depende de las expectativas que tienen los estudiantes para su experiencia.

Unos estudios recogen datos etnográficos o cualitativos y hacen referencia a las expectativas (Bacon, 1995, 2002; Douglass, 2006; Iino, 2006; Liskin-Gasparro, 1998; Liskin-Gasparro & Urdaneta, 1995; Pellegrino-Aveni, 2006). Sin embargo, casi los únicos estudios que se enfocan explícitamente en las expectativas y metas de los estudiantes son el de Allen (2010) y el de Rockwell-Graham (1995). El estudio de Rockwell-Graham (1995) compara las expectativas de estudiantes universitarios en el extranjero y en el aula tradicional. El que muchos estudiantes en el aula tradicional se sientan más satisfechos que los estudiantes en el extranjero destaca la importancia de las expectativas para el EE. El estudio de Allen (2010) investiga las expectativas de dos estudiantes universitarias y su evolución a través de la experiencia en el extranjero recogiendo datos de cuestionarios, entrevistas, correspondencia personal electrónica, y blogs mantenidos por las estudiantes. La autora demuestra que las expectativas para el EE no son estables y fijas.

Partiendo de estos estudios, el trabajo actual investiga las expectativas de tres estudiantes de un programa de Másters en la enseñanza de español para su experiencia de EE. Como la mayoría de los estudios sobre el EE cuentan con la participación de estudiantes de la licenciatura, hay mucho que aprender sobre la experiencia de EE de los



estudiantes del nivel Máster. Basándose en cuestionarios y diarios, este estudio examina la formación, modificación, eliminación, y realización de estas expectativas. Intenta observar la evolución de las expectativas de los estudiantes e identificar qué tipos de expectativas son realistas para las experiencias de EE parecidas. Las preguntas de investigación de este estudio son las siguientes:

- 1) ¿Qué tipos de expectativas tienen los estudiantes de Másters que van a estudiar en el extranjero? ¿Cómo forman estas expectativas?
- 2) ¿Modifican, eliminan, o añaden unas expectativas durante su estancia?
- 3) ¿(Se) realizan sus expectativas? ¿Cómo o por qué (no)?
- 4) ¿Qué efecto tiene estar en un programa de enseñanza de segunda lengua en la formación y realización de sus expectativas?

El primer capítulo de este trabajo resumirá los estudios anteriores sobre el EE. Primero se discutirán los que se enfocan en el mejoramiento lingüístico que resulta del EE y después los estudios que se enfocan en los factores que afectan el beneficio o el éxito del EE. En el segundo capítulo se detallarán los objetivos y la metodología del estudio. Se comentarán los participantes en la investigación y los instrumentos de recolección de datos. El tercer capítulo analizará y discutirá las respuestas a los diferentes cuestionarios (sobre información biográfica y demográfica, el cuestionario preliminar, el guiado, el cuestionario en España, y el cuestionario de vuelta) y las anotaciones de actividad. El cuarto capítulo analizará el contenido de los diarios. El quinto y último capítulo expondrá las conclusiones de este estudio y sus implicaciones para el EE en general y para este programa de Másters en particular.

## **Capítulo 1 Estudios anteriores sobre el estudio en el extranjero**

Mientras que muchos estudios han investigado el estudio en el extranjero (EE), pocos han definido qué es exactamente. El sentido común sostendría que el EE sería cualquier experiencia en la que una persona estudia en otro país. Por lo tanto, el EE no constituye un estudio en otra lengua distinta de la nativa. Sin embargo, en cuanto a la adquisición de segunda lengua, sólo interesan a los investigadores los contextos en los que se usa otra lengua. De todas maneras, procede aclarar qué se entiende por “estudiar”, ya que el EE puede consistir en la instrucción formal (o sea, un aula) pero también existen formatos basados más en trabajos etnográficos (Jurasek, Lamson, & O’Malley, 1995), en el aprendizaje por medio de servicio comunitario (Lear & Abbott, 2009, aunque éste se trata de servicio en el país propio), en proyectos didácticos (Rissel, 1995), o una combinación de estos formatos. Este trabajo se valdrá de estudios de los diferentes tipos de EE según sea apropiado. Hay que notar que en general el estudio actual no va a tratar el contexto de la inmersión lingüística en el país de ciudadanía del aprendiz.

### **1.1 Estudios sobre el EE y la adquisición de segunda lengua**

Las varias investigaciones sobre el EE se han enfocado en diferentes rasgos de la adquisición de segunda lengua. Dewey (2007) resume los resultados de las investigaciones sobre el EE, primero con varios idiomas, y después con el japonés. En lo que concierne a los idiomas no japoneses, que tienen más relevancia para el estudio actual, Dewey encuentra que la extensión de la estancia en el extranjero predice la proficiencia lingüística, que los aprendices mejoran significativamente sus habilidades de leer, escribir, hablar, y escuchar, que la OPI (*Oral Proficiency Interview*) como instrumento mide mejoramiento evidente en el habla, pero que los beneficios para el

desarrollo gramatical no son claros. En cuanto al japonés, destaca que los beneficios sociolingüísticos suelen evidenciarse en el uso de patrones de cortesía.

Dewey también hace una comparación entre el aula tradicional doméstica y el EE. Nota que los aprendices que estudian en el extranjero les ganan a sus colegas en el aula tradicional en la proficiencia y fluidez orales y, en general, en el vocabulario. También destaca que las estrategias comunicativas empleadas difieren entre aprendices del estudio en el extranjero y los del aula tradicional. Además, Dewey incluye una lista de factores que predicen mejoramiento mayor en el EE. Parece que los hombres mejoran más que las mujeres y los menores más que los mayores, y los aprendices con más conocimiento previo de otras lenguas, más aptitud, más nivel de lectura y gramática, y más práctica con la escritura durante su experiencia en el extranjero mejoran más.

Dewey comenta la naturaleza de la experiencia en el extranjero e informa que en la estancia con una familia anfitriona la exposición y el uso de la lengua meta pueden ser escasos. Además, los aprendices en el extranjero todavía suelen usar más la lengua materna (L1) que la lengua meta. Paradójicamente, observa que la instrucción formal (en una clase) durante el EE tiene valor, pero, por lo general, los aprendices subestiman su importancia. Dewey termina sugiriendo temas posibles para estudios futuros, en especial un proyecto llamado *The Longitudinal Impact of Study Abroad in Japan* (LISA-J). En cuanto a los patrones de adaptación psicológica, sociocultural, y académica pregunta cuáles surgen durante el EE y posteriormente y cómo se relacionan estos patrones con el desarrollo en el idioma. También pregunta en qué actividades debe participar un estudiante para fomentar la mejoría lingüística y la adaptación cultural. La última

pregunta de Dewey (2007) relevante al estudio actual se trata del alojamiento óptimo durante el EE y si éste depende de las metas, actitudes, y los motivos del estudiante.

### **1.1.1 Estudios sobre el EE y la fluidez**

Freed (1995) investiga el concepto de la fluidez y compara la percepción de un tribunal de hablantes nativos hacia la fluidez de dos grupos de estudiantes de francés en la OPI: los que han estudiado en el extranjero y los que no lo han hecho. Aunque cada miembro del jurado define la fluidez de manera distinta, Freed, según la calificación de los jueces del habla de los participantes del estudio, encuentra unos rasgos comunes que parecen indicar mejor la fluidez. Entre estos rasgos, los que exhiben los estudiantes que han estudiado en el extranjero son mayor cantidad de producción oral, y un ritmo de habla más rápido, menos pausas que suenan poco naturales, menos instancias de grupos de “disfluencias” (*dysfluencies*), y producción ininterrumpida de más extensión. Sin embargo, Freed destaca que hay mucha variación individual de un participante a otro en ambos grupos de participantes. Los resultados son similares en otro estudio parecido de Dubiner, Freed, y Segalowitz (2006).

En un estudio de hablantes bilingües en español y catalán que estudian inglés, Trenchs-Parera (2009), encuentra también que el EE generalmente permite que los aprendices aproximen su habla más a los patrones nativos, mientras que los estudiantes que reciben instrucción formal en un aula (sin viajar) usan pausas sin sonido y repeticiones para poder pensar más en lo que van a decir.

### **1.1.2 Estudios sobre el EE y la adquisición de ciertas formas lingüísticas**

Además de la fluidez, algunos investigan la adquisición de ciertas formas lingüísticas en el EE. Por ejemplo, Duperron (2006) usa un pasaje de “cloze” en el que

aprendices angloparlantes de francés juzgan entre el uso del *imparfait* y el *passé composé*, dos tiempos pasados. Informa que los que estudian en el extranjero durante un semestre progresan rápidamente, pero que una estancia de un año escolar tiene un efecto un poco más fuerte en la adquisición de tiempo y aspecto. En particular, el grupo de un año juzga mejor el uso del *imparfait* con verbos de logro como lógico y el uso del *passé composé* con verbos de estado, logro, y realización como ilógico.

En cuanto a la adquisición del subjuntivo, Isabelli (2008), notando que los que estudian en el extranjero todavía tienen problemas con este modo verbal, investiga el efecto de la instrucción después de haber estudiado en el extranjero en aprendices estadounidenses de español. Encuentra que los estudiantes que han estudiado en el extranjero se benefician más de la instrucción explícita que los del aula tradicional y que producen más estructuras complejas usando el subjuntivo.

Isabelli-Garcia (2010) estudia las diferencias en la exactitud gramatical con respecto a la concordancia del género entre los que han estudiado en el extranjero y los del aula tradicional. Los resultados muestran que no hay mucha diferencia entre los dos grupos, y ciertamente no hay mucha diferencia entre la calificación de la prueba anterior y posterior a la intervención. Según la autora, este fenómeno se debe en gran medida a que los participantes son aprendices avanzados que ya tienen un nivel bastante alto, y así mejoran de modo más gradual.

### **1.1.3 Estudios sobre el EE y la adquisición del léxico**

Además de la adquisición de ciertas formas lingüísticas o estructuras gramaticales, unos estudios investigan la adquisición del léxico. Dewey (2006a) mide la adquisición del léxico valiéndose de tres instrumentos: una prueba de emparejar palabras

con definiciones, una escala de familiaridad con ciertos vocablos, y una prueba de vocabulario situacional que se enfoca en palabras comunes en interacciones cotidianas. El grupo de EE sale mejor que el grupo doméstico (*at home*) en los tres instrumentos, pero el grupo de inmersión intensiva doméstica sale mejor en la escala de familiaridad y muestra mejor conocimiento de palabras menos comunes que los otros dos grupos. Dewey explica esta diferencia entre el grupo de EE y el de inmersión intensiva doméstica notando que el grupo de inmersión pasa más tiempo produciendo la lengua meta que el grupo de EE.

Por otro lado, Collentine (2004) usa partes de la OPI para analizar varios rasgos de la producción oral de estudiantes antes y después de una experiencia en el extranjero y los que no la tienen. Según los resultados, Collentine afirma que el grupo doméstico evidencia más adquisición del léxico en general que el grupo de EE. Este estudio tampoco demuestra una ventaja para el grupo del EE con respecto a la exactitud gramatical con varios rasgos lingüísticos como el subjuntivo. Las diferencias en los resultados de este estudio y el de Dewey (2006a) pueden tener que ver con el enfoque más productivo de Collentine o en el uso mismo de la OPI.

#### **1.1.4 Estudios sobre el EE y las cuatro destrezas**

Otro enfoque de los estudios sobre el efecto del EE son las cuatro destrezas. En su investigación clásica, Brecht, Davidson, y Ginsberg (1993) comparan la mejoría en la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, ambas medidas por exámenes de *Educational Testing Service*, y la producción oral, medida por OPI, de 658 participantes que han estudiado en el extranjero para analizar qué factores contribuyen a esta mejoría en la adquisición del ruso. De acuerdo con la curva de aprendizaje, los que entran con

mayor nivel mejoran menos en cuanto a la proficiencia en leer o escuchar o hablar. Sin embargo, controlado el nivel inicial de los participantes, unos factores sí predicen la mejoría. Para la proficiencia auditiva, entre otros factores, los hombres mejoran más que las mujeres, los menores más que los mayores, los que tienen experiencia previa con otro idioma más que los que carecen de ella, y los que han experimentado la inmersión en Rusia anteriormente más que los que no tienen esta experiencia. Para la proficiencia en la lectura, el rendimiento en los exámenes MLATS, que mide la aptitud para aprender lenguas, y QualRead, que mide la comprensión de lectura, es el único factor altamente significativo, y un rendimiento mejor en los exámenes se correlaciona con mejoría. En cuanto a la proficiencia oral, los hombres otra vez mejoran más de las mujeres, y el conocimiento de otro idioma y un rendimiento mayor en el examen QualGen predicen más mejoría. Los autores sugieren que las diferencias según el género tienen más que ver con defectos inherentes a las medidas que con una diferencia real.

Parece que varios estudios (Liskin-Gasparro y Urdaneta, 1995; Freed, 1995; Dubiner et al., 2006; Lafford, 1995) emplean OPI para medir el mejoramiento o en el habla misma o en otras áreas de la lengua, pero pocos usan instrumentos para medir la escritura en sí. Esta falta de información acerca de las habilidades de escritura de los aprendices en el extranjero tendrá que ver con la fijación en el efecto del EE en el habla y no en la escritura.

### **1.1.5 Estudios sobre el EE y las estrategias comunicativas y la competencia pragmática y/o sociolingüística**

Lafford (1995, 2004) usa datos de OPI para analizar la diferencia en el uso de estrategias comunicativas entre los que han estudiado en el extranjero y los que no. Según

Lafford, los estudiantes del EE emplean más estrategias basadas en la segunda lengua (2004), exhiben una variedad más amplia de estrategias (2004, 1995), y pueden entablar, mantener, y cerrar una conversación de manera más natural y apropiada (1995), lo cual tiene sentido dado el contexto del EE.

Otros estudios se han enfocado en los diferentes aspectos de la competencia pragmática y/o sociolingüística. Siegal (1995), por medio de estudios de caso de cuatro participantes, observa la experiencia de estas aprendices en aprender a comunicarse de manera apropiada culturalmente en Japón. Por lo general, el EE aumenta la conciencia sobre el uso de estructuras y fórmulas honoríficas. Sin embargo, unas cometen muchos errores pragmáticos sin darse cuenta. También, como se discutirá en más detalle después, aunque saben las normas lingüísticas en cuanto a los honoríficos, por cuestiones personales y de la identidad algunas de las participantes estudiadas se niegan a cumplirlas.

En cuanto al uso de pronombres vocativos en alemán por aprendices irlandeses, Barron (2006) investiga el uso de “du” (informal) y “Sie” (formal). Barron emplea un cuestionario de producción para provocar el uso de los pronombres. Nota que, en general, los participantes aumentan su uso apropiado de trato recíproco y disminuyen su uso cambios de trato no funcionales (los que indican una variación libre). Sin embargo, los diez meses en el extranjero no les libera totalmente de dificultades en usar la forma correcta o de los errores del trato.

De la misma manera, Hassal (2006) con diarios y anécdotas relata la dificultad que, siendo profesor de indonesio, todavía tiene en despedirse al viajar en Indonesia. Este



artículo provee una imagen interesante de la mente del aprendiz y de cómo va formando, probando, y rechazando o reformulando hipótesis sobre la lengua.

## **1.2 Estudios previos sobre los factores que afectan el éxito del EE**

En la sección siguiente de este trabajo, se mencionarán varios factores que se han estudiado como factores que afectan el beneficio o el éxito del EE. Estos factores están divididos en cuatro categorías: los factores programáticos, los individuales, los sociales y los lingüísticos.

### **1.2.1 Los factores programáticos**

El estudio de Churchill (2006) pone de relieve la importancia de los factores programáticos. Observa el mismo programa de EE para aprendices japoneses de inglés en los EE.UU. en dos escuelas secundarias privadas distintas por medio de diarios de los estudiantes, entrevistas con los estudiantes y los profesores, y observaciones formales e informales. Hay que notar que en este estudio los estudiantes están matriculados durante un mes en clases para estudiantes estadounidenses, no en clases separadas, pero con interrupciones a causa de viajes educativos o presentaciones culturales. De todas maneras, el autor nota una gran diferencia entre dos de las tres escuelas. Una escuela acoge a los estudiantes japoneses de manera formal y les asigna un compañero de la escuela anfitriona para guiarlos y ayudarlos, mientras que en la otra escuela parece que la llegada de los estudiantes es una sorpresa (y puede haberlo sido). En la primera escuela, muchos profesores intentan integrar a los alumnos japoneses en la clase, dándoles oportunidades para interactuar y tener éxito públicamente, pero en la otra muchos profesores los ignoran. Uno no se sorprende al leer que los alumnos japoneses en la primera escuela tienen una actitud más positiva hacia su experiencia que los de la otra

escuela. Aunque las decisiones de los profesores son factores a nivel individual, las decisiones que toma la primera escuela para acoger y ayudar a los estudiantes japoneses son asunto programático. Los factores programáticos pueden tener un efecto enorme en el éxito de un programa.

En específico, un factor programático es la extensión de la estancia en la cultura meta. Como se ha mencionado antes, Duperron (2006) encuentra que sus participantes parecen progresar más durante los primeros cuatro o cinco meses, es decir, un semestre. Brecht et al. (1993) indican también que para un mejoramiento notable, en general un estudiante necesita pasar al menos un semestre en el extranjero. Aunque más tiempo aumentará el beneficio del estudio en el extranjero, parece que los beneficios de una estancia más larga son menos tangibles o dramáticos. En cuanto a la adaptación cultural, dos estudios de Bacon, uno de una estudiante subgraduada (2002) y otro sobre profesores estudiando en el extranjero (1995), indican que un semestre para la estudiante subgraduada y seis semanas para los profesores son suficientes para empezar a adaptarse.

La instrucción en el extranjero también tiene un efecto. Como las horas requeridas de instrucción y el tipo de instrucción son cuestión del diseño del programa, se incluyen en los factores programáticos. Como se ha mencionado en relación al estudio de Churchill (2006), los profesores y su modo de enseñar afectan mucho la actitud de los estudiantes hacia su experiencia en el extranjero y deciden hasta cierto punto qué grado de producción van a tener los alumnos (en el aula, al menos). Liskin-Gasparro (1998) nota que la instrucción en el extranjero, aun para aprendices avanzados, puede tener un efecto frustrante dadas dos opiniones culturales contradictorias: que el aprendizaje de lenguas ocurre sólo en las escuelas y que una experiencia de inmersión es la única

manera de aprender bien una lengua. Sin embargo, como destaca Bacon (2002), la instrucción tiene un efecto notable en la lengua y en los conocimientos culturales de la alumna, aunque ésta no se da cuenta.

Muy relacionado con la instrucción es el tipo de tareas que los aprendices tienen que llevar a cabo durante su estancia en el extranjero, el cual es otro factor del programa mismo. Unos programas están basados en trabajos etnográficos de un aspecto de la cultura meta que los estudiantes elaboran mientras están allí. Por ejemplo, Jurasek et al. (1995) describen unos trabajos etnográficos como el estudio de comunidades de base y la teología de liberación en México, una investigación de la cultura de las discotecas en Viena, o un informe sobre una fábrica de tortillas en Cuautla, México. Estos tipos de trabajos proveen una oportunidad para que los aprendices observen y entren en la cultura meta por medio de la lengua e intereses comunes. Rissel (1995) describe otro tipo de programa de EE para profesores de español en el que, además de asistir a clases sobre la lengua y cultura, desarrollan unidades didácticas recogiendo materiales auténticos del país anfitrión. En este programa, también se les exige a los profesores que mantengan un diario en la lengua meta. Los diarios así pueden facilitar la reflexión de las experiencias al mismo tiempo que fomentan la producción de la lengua meta por escrito. No obstante, hay que notar que es posible que un diario en una lengua no nativa también impida que el aprendiz se exprese con plena libertad. En el estudio de Bacon (1995) sobre el desarrollo lingüístico y la adaptación cultural, los aprendices mantienen diarios dialógicos a los que responde la instructora. Parece que si responde de manera comprensiva, pero a la vez objetiva, la instructora puede ayudar al aprendiz a reflexionar sobre sus experiencias en

vez de retirarse o recluirse. En total, estos tipos de trabajo enriquecen la experiencia del EE del aprendiz.

El alojamiento también es factor programático que influye mucho en la experiencia del aprendiz en el EE. Aunque muchas veces los alumnos mismos tienen opciones en cuanto a su alojamiento, a veces no las tienen así que esta cuestión se incluye aquí. Normalmente las opciones de alojamiento para el EE son las siguientes: vivir con una “familia”, vivir en una residencia, o vivir en un apartamento. El asunto de vivir con una familia se tratará después, así que esta porción se enfocará en vivir en una residencia o en un apartamento. La razón por la cual el alojamiento importa tanto tiene que ver con otro factor, concretamente, la cantidad y calidad de interacción en la lengua meta. Si una persona vive sola, puede que no tenga mucha interacción con hablantes nativos. Si una persona vive con otro aprendiz de la lengua meta, especialmente un hablante nativo de la lengua nativa de aquélla, esta situación hace posible aumentar el tiempo pasado hablando en la L1, lo cual no beneficia lingüísticamente al aprendiz. Bacon (2002) nota que la aprendiz que observa empieza a mejorar más cuando empieza a alejarse de su compañeras de apartamento, que hablan su lengua nativa, inglés. Por otro lado, si el aprendiz vive con un hablante nativo de la lengua meta (especialmente un monolingüe), por lo general este entorno llevará a más mejoramiento lingüístico y conocimiento cultural. Sin embargo, como nota Krzic (1995) en su estudio de alumnas japonesas viviendo los EE.UU. en la residencia con estadounidenses, esta combinación puede destacar o agravar los problemas causados por diferencias culturales y lingüísticas.

El último factor programático es el agrupamiento de los estudiantes (Churchill & DuFon, 2006). Por «agrupamiento de estudiantes» se debe entender la planificación de

interacciones entre los aprendices y hablantes nativos de la lengua meta. Debería ser obvio que un programa que fomente la interacción entre los aprendices y hablantes nativos de la lengua meta beneficiará más al aprendiz. Una opción para fomentar esta interacción que parece ser bastante popular en las universidades estadounidenses son los programas de colegas internacionales (Churchill, 2006; Geelhoed, Abe, & Talbot, 2003; Krzic, 1995). En estos programas, un estudiante de la cultura meta se reúne con el aprendiz extranjero para conversar. Estos programas también a veces ofrecen eventos especiales para los participantes. Como se discutirá después, más interacción significativa con hablantes nativos generalmente aumenta la adquisición (bajo ciertas circunstancias). Sin embargo, en otros programas, parece que la interacción con los habitantes de la cultura meta es algo que se toma por descontado. Por ejemplo, aunque pueda ser resultado del enfoque del estudio, en Liskin-Gasparro (1998), apenas se menciona el contacto con hispanohablantes, salvo los profesores, al considerar las percepciones de aprendices avanzados en el extranjero. Un programa como el descrito en Bacon (1995), en el que los aprendices tienen que encuestar y entrevistar a hispanohablantes parece más propicio para la adquisición de segunda lengua y de conocimientos culturales. Como se verá luego, el contacto con los hablantes nativos en el extranjero no está garantizado. Y, como Isabelli-García (2006) explica con claridad, “one cannot expect learners will be motivated to learn the target language and integrate themselves into the host culture if they find themselves in a state where segregation of the two cultures is still an integral part of their cultural outlook” (p. 235). Es decir que para fomentar la adquisición de la lengua meta y la integración en la cultura meta, los estudiantes necesitan una experiencia en la que no exista una segregación de las dos culturas.

### 1.2.2 Los factores individuales

La próxima sección de este trabajo está dedicada a los factores individuales que afectan el éxito que goza un aprendiz en el EE. Estos factores y los demás interactúan a la vez de modo que en realidad no se puede separar el efecto de uno sin tener en cuenta el efecto de otro.

El primero de éstos es la competencia lingüística antes de salir para el extranjero. Brecht et al. (1993) observan que un mayor dominio inicial predice menos mejoramiento durante el EE. Esta observación paradójica parece tener que ver con la naturaleza de la curva de aprendizaje en la que el mejoramiento es más sutil en los niveles avanzado y superior o con la incapacidad de ciertos instrumentos para medir el mejoramiento que estudiantes en estos niveles experimentan durante el EE. Esta conclusión se corrobora en otros estudios como Freed (1995) sobre la fluidez.

Otro factor individual es la motivación. Douglass (2006) subraya que la motivación no es estable, sino que más bien va cambiando de un día a otro, o hasta de una hora a otra. Pellegrino-Aveni (2006) provee el ejemplo de una aprendiz de ruso cuya motivación aumenta en cuestión de segundos porque averigua que unas colegas suyas han recibido la misma calificación en la OPI (*Oral Proficiency Interview*). Existen varias maneras de categorizar la motivación, o sea, diferentes tipos de motivación. Sin embargo, para este estudio basta decir que una motivación más alta generalmente rinde mejor éxito en EE. Por otro lado, la motivación a veces impide que el aprendiz tenga éxito. Por ejemplo, Bacon (1995) nota que el deseo de unos profesores/aprendices de aprender la lengua les distrae de la adaptación cultural y su importancia, lo que lleva a un nivel

elevado de frustración, ya que le echan la culpa de cualquier confusión a la falta de recursos lingüísticos en vez de a las diferencias culturales.

Un factor muy relacionado con la motivación es la historia social (Douglass, 2006). La historia social consiste en la actitud del aprendiz hacia la lengua, hacia el aprendizaje de la lengua, y hacia los hablantes de ella, y también en la experiencia previa con aprender una lengua. Douglass emplea un estudio de caso de una aprendiz, “Claire”, para ilustrar la historia social y su efecto en EE. A pesar de experiencias previas negativas con aprender una lengua, Claire tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje de francés, dada en gran parte la importancia que sus padres le asignaron. En lo que corresponde a la actitud hacia los hablantes de la lengua meta, parece que en los estudios de Douglass (2006) y Bacon (2002) las aprendices que tienen en algunos momentos una actitud negativa hacia los hablantes nativos la superan y no dejan que impida su adquisición lingüística, aunque puede ser un obstáculo.

Otro factor que tiene que ver con la motivación es la formación, preservación, y la presentación de la identidad (Pellegrino-Aveni, 2006). Este concepto tiene valor explicativo y arroja luz sobre el sistema complejo de la motivación y sobre por qué un aprendiz decide usar o evitar el uso de la lengua meta. Pellegrino-Aveni emplea la distinción entre el “yo” (*self*) ideal que uno quiere presentar y el real que uno puede presentar y describe el deseo de todos de minimizar la diferencia entre los dos. En el estudio de Pellegrino-Aveni, por ejemplo, la autora nota que unos estudiantes evitan hablar en ruso si piensan que sus errores o falta de proficiencia lingüística van a perjudicar la presentación de la identidad que quieren. De la misma manera, en un estudio de Siegal (1995) sobre aprendices de japonés, una estudiante, Mary, decide

conscientemente no usar los honoríficos apropiados porque quiere presentarse como una profesional cuando habla con su profesor. Arina también, al menos al principio, quiere evitar la manera de hablar de las japonesas que le parece demasiado humilde. Liskin-Gasparro (1998) nota que unos estudiantes en su estudio expresan dificultad en presentar su identidad real de modo apropiado. Curiosamente, un aprendiz del mismo estudio piensa que al escribir poesía en la lengua meta (español) puede presentar y explorar su identidad de manera diferente, o hasta mejor, que en la L1.

Pellegrino-Aveni (2006) afirma que una persona puede construir el “yo” intrínseca o extrínsecamente. Alguien que construye su “yo”, o identidad, extrínsecamente lo hace basándose en su percepción de las actitudes de otros hacia sí mismo, mientras que alguien que construye el “yo” intrínsecamente lo construye independientemente de las opiniones (percibidas) de otros. Según Pellegrino-Aveni, una persona con un “yo” intrínseco suele correr más riesgo lingüísticamente y parece ser más resistente a la reacción inicial de retirarse de la interacción. La autora también menciona que una persona con un “yo” extrínseco normalmente considera la ansiedad como algo debilitante que la hace darse por vencida, mientras que una persona con una identidad intrínseca la considera como algo facilitadora que la desafía pero a la vez le anima a esforzarse aun más. Por lo tanto, una persona con un “yo” intrínseco probablemente va a tener más éxito y sacar más beneficio del EE.

Otro factor distinto que puede atenuar o aumentar los efectos positivos del EE son las estrategias de aprendizaje del estudiante. Adams (2006) investiga la correlación entre las estrategias de aprendizaje antes y después del EE y la mejoría lingüística indicada por los aprendices. Categoriza las estrategias como las de memoria, las cognitivas, las de



compensación, las metacognitivas, las afectivas, y las de comunicación. Afirma que los que indican poco mejoramiento en la comprensión auditiva disminuyen su uso de estrategias de memoria, las metacognitivas, y las afectivas, pero los que indican bastante o mucho mejoramiento aumentan su uso de estos tipos de estrategias y de sus estrategias en general. En cuanto a la escritura, los que indican bastante o mucho mejoramiento no menguan tanto su uso de estrategias de memoria y aumentan su uso de estrategias afectivas, mientras que los que indican poco mejoramiento pierden el uso de estrategias de memoria y no cambian su uso de estrategias afectivas. Los que creen haber mejorado su pronunciación poco o bastante usan menos estrategias de memoria pero los que creen haber mejorado mucho no cambian su uso de estrategias de memoria.

Con respecto a la gramática, los que indican bastante o mucho mejoramiento usan menos estrategias de compensación frente a los que indican poco mejoramiento, que no disminuyen su uso de esas estrategias. Por fin, investiga la correlación entre la mejoría en el dominio lingüístico en general y el uso de las estrategias de aprendizaje. Encuentra que los que mejoran mucho creen usar más estrategias cognitivas, los que mejoran bastante no cambian su uso de estas estrategias, y los que mejoran poco disminuyen su uso de estrategias cognitivas. De la misma manera, los que mejoran poco no cambian su uso de estrategias metacognitivas, pero los que mejoran bastante o mucho disminuyen su uso de estas estrategias. Asimismo, los que mejoran poco disminuyen su uso de estrategias en general, los que mejoran bastante disminuyen su uso también, pero de manera más ligera, y los que mejoran más aumentan su uso de estrategias. Hay que notar, sin embargo, que todos los datos de este estudio son informados por los participantes mismos y no vienen de producción real o de observaciones de la investigadora.

Quizá sorprendentemente, el género del aprendiz también tiene un efecto en el EE. Brecht et al. (1993) informan que en su estudio las mujeres mejoran menos en su comprensión auditiva y en sus habilidades orales que los hombres. Indican que una razón para esta diferencia es un prejuicio posible en la OPI contra las mujeres, basándose en que hay una diferencia en el nivel más alto que alcanzan los dos sexos. Si este problema existió en el año 1993, tal vez haya desaparecido hoy día. Otra posibilidad es que haya una diferencia significativa entre la experiencia de los hombres y las mujeres. Esta diferencia parece evidenciarse en otros estudios, especialmente cuando se trata de una mujer independiente en una cultura que le parece demasiado restrictiva o conservadora. Por ejemplo, en el estudio ya mencionado de Siegal (1995), Arina, una mujer independiente, inicialmente se niega a ajustarse a las normas de usar los honoríficos en el japonés. Este rechazo de las normas sociolingüísticas tiene la posibilidad obvia de dificultarle las interacciones. También Lily en el estudio de Bacon (2002) se topa con una diferencia cultural en el comportamiento de los hombres hacia ella, lo que le frustra. En otro estudio de Bacon (1995), una informante, Lola, aconseja hacer amigos cuanto antes porque es difícil. Es notable que no haya mucha referencia a un problema similar para los hombres, pero puede que lo experimenten y no lo relaten.

Las actividades en las que participa el aprendiz también constituyen un factor importante que afecta la eficacia del EE. Parece cuestión de sentido común, pero la cantidad y calidad de interacciones en la lengua meta tienen un efecto en la adquisición de segunda lengua. Dewey (2006a) nota que hay una correlación significativa y positiva entre el tiempo pasado hablando japonés con otros y los resultados en la prueba de vocabulario situacional. También afirma que más tiempo pasado hablando con amigos

japoneses corresponde a más éxito en dos de sus tres instrumentos para medir la adquisición del léxico. La calidad de las interacciones también juega un papel en la adquisición de segunda lengua en el EE. En su estudio sobre las redes sociales que se forman durante el EE y su efecto en varios factores, Isabelli-García (2006) indica que las conversaciones largas contribuyen a las habilidades de comunicación oral. Además, propone que las interacciones fuera de la clase e informales sí pueden tener un efecto positivo en la adquisición de segunda lengua.

Otra actividad de la que depende el efecto del EE es hablar con otros aprendices de la lengua meta. Claro, unos aprendices de una lengua pueden decidir hablarse en la lengua meta o, si tienen la misma lengua nativa, en ella. Isabelli-García (2006) advierte que si los aprendices de segunda lengua forman redes sociales densas entre sí, normalmente van a hablar la L1. Lear y Abbott (2009), hablando de las expectativas que tienen unos participantes en programas de servicio comunitario y las que tiene la comunidad que recibe el servicio expone un problema interesante en sitios donde hay participantes de varios programas. Propone que si un programa tiene un enfoque lingüístico y otro no lo tiene, es posible que los participantes del segundo grupo no se esfuercen tanto por hablar la lengua de la comunidad. Aunque hablar en la lengua nativa puede servir de consuelo para aprendices de nivel bajo, no sirve para ayudar en la adquisición de la L2. Sin embargo, hay unas dudas sobre la eficacia del habla en la L2 entre aprendices de esa lengua. Liskin-Gasparro (1998) presenta las dos opiniones hacia esta actividad lingüística en el mismo artículo. Por un lado, nota que al hablar con otros aprendices, uno no sabe si debe imitar el habla de ellos porque no sabe si es correcta o no. Por otro lado, también informa de una estudiante avanzada que piensa que hablar en

español con otros aprendices ha sido beneficioso y la autora misma propone que las interacciones entre aprendices en la L2 fuera de la clase pueden proveerles de un discurso más extendido del que encuentran en la clase.

Las últimas actividades consideradas aquí como factores individuales son leer y escribir. En su estudio sobre la adquisición de la concordancia según el género en español, Isabelli-García (2010) correlaciona el tiempo pasado leyendo y escribiendo en español con mejoría en la concordancia de adjetivos predicativos con sustantivos no marcados según el género (como los que terminan en “e” o una consonante).

Desafortunadamente, no distingue entre leer y escribir. En el estudio de Dewey (2006a) sobre la adquisición del léxico, hay una conexión entre el tiempo que los aprendices pasan escribiendo en japonés y resultados positivos en su escala de conocimiento de vocabulario. No obstante, Dewey afirma que leer correo electrónico o páginas web en inglés afecta negativamente el rendimiento en la prueba de vocabulario situacional y que la misma actividad en japonés tiene un efecto negativo en la escala de conocimientos de vocabulario. Tal vez este efecto negativo de leer correo electrónico y páginas web tenga más que ver con la falta de producción o la falta de interacción.

### **1.2.3 Los factores sociales**

Los factores sociales también afectan de modo significativo y variable la eficacia del EE. Esta sección tratará los temas de la familia anfitriona, el habla del cuidador, la simplificación lingüística y selección de códigos, y la formación de redes sociales y el efecto de estos factores en el EE.

Una práctica común en los programas de EE es el alojamiento del aprendiz en casa de hablantes nativos. Knight y Schmidt-Rinehart (2002), por medio de entrevistas

con amas de casa de España y de México, escriben un estudio sobre sus reacciones hacia la experiencia de hospedar a estudiantes extranjeros. En general, Knight y Schmidt-Rinehart (2002) notan que la señora de la casa suele verse como más que una mera ama de casa y considerarse también como maestra, tutora y consejera (p. 198) o madre adoptiva. También informan que a veces los estudiantes no aprovechan al máximo los beneficios que puede ofrecer tener una familia anfitriona. Además, notan que, a diferencia de las señoras de México, las de España están menos dispuestas a invitar a los estudiantes a participar en actividades, considerando que el estudiante mismo tiene la responsabilidad de tratar de incluirse. Las autoras proponen que la estancia en casa provee apoyo lingüístico, cultural, y psicológico.

Como es el caso con casi cualquier factor, sin embargo, no es justo decir que todas las estancias en familia sean iguales y no hay duda de que puede haber problemas. Jim, un estudiante en Pellegrino-Aveni (2006), opina que la señora de un amigo es demasiado controladora, lo cual le causa frustración e impide su comprensión auditiva. De la misma manera, Iino (2006) informa que unos estudiantes, especialmente a causa de un nivel lingüístico bajo, se sienten como bebés o muñecas en la familia anfitriona o hasta se comportan como mascotas como señala un estudiante: “As long as I appreciated whatever they did, everyone was happy even though I didn’t speak well” (p. 162). Knight y Schmidt-Rinehart (2002) advierten que a veces los hijos de las señoras no están a favor de acoger un nuevo hermano.

Un tema relacionado a la familia anfitriona es la llamada “habla de cuidador” (*caretaker speech*). McMeekin (2006) nota en sus filmaciones de los miembros de las familias japonesas que simplifican su lenguaje y usan gestos, circunlocución, o repetición

para ayudar al estudiante a entender. Esta autora y otros (Liskin-Gasparro & Urdaneta, 1995; Knight & Schmidt-Rinehart, 2002) piensan que este tipo de habla provee más input comprensible al aprendiz, y así aumenta su adquisición. Iino (2006) describe un fenómeno parecido en el que la familia anfitriona japonesa no usa su dialecto diario, Kyoto, con el estudiante extranjero sino la variante más estándar, infiriendo que ellos no piensan que un extranjero pueda o deba aprender Kyoto. Posiblemente por esta simplificación lingüística que ocurre en las familias anfitrionas, Dewey (2006a) destaca que los que pasan más tiempo hablando con amigos japoneses adquieren más léxico que los que pasan más tiempo hablando con su familia.

El último factor social a mencionar aquí se trata de la cultura anfitriona en general. Aunque parece muy obvio, el estudio en el extranjero casi siempre representa una experiencia intercultural, es decir, que la cultura en la que estudia el aprendiz es casi siempre una diferente de la suya. Lily, una estudiante que observa Bacon (2002), se sorprende por lo diferente y lo similar que es la cultura meta. Por ejemplo, la puntualidad de los estudiantes en México le sorprende por su semejanza a la cultura suya, pero el sistema escolar le sorprende por ser diferente del suyo. Hasta los profesores de español que estudian en Madrid (Bacon, 1995) experimentan algún tipo de choque cultural, a pesar de que muchos han estudiado en el extranjero antes o son hispanohablantes. Lo mismo ocurre con los aprendices avanzados de español (Liskin-Gasparro, 1998).

Además de la cultura misma y el choque que presenta, la dificultad de formar redes sociales (Isabelli-García, 2006) en otra cultura puede ser descorazonadora. Isabelli-García (2006) destaca tanto la importancia de formar redes sociales densas, múltiples y complejas como su dificultad. Estas redes sociales constituyen oportunidades para recibir

input (a veces comprensible, a veces no) y producir output, factores que se consideran muy importantes para la adquisición de segunda lengua. No obstante, como notan Liskin-Gasparro y Urdaneta (1995), el aprendiz no está totalmente en control de la formación de redes sociales, sino que mucho depende de los interlocutores. Bacon (2002) y Douglass (2006) destacan la dificultad que Lily y Claire tienen en formar amistades y la frustración que esta dificultad les causa. Hay que recordar que las diferencias culturales y los problemas que provienen de ellas, ya que afectan la presentación y/o mantenimiento de la identidad del aprendiz, pueden tener un efecto positivo o negativo en el uso y la adquisición de la lengua meta (Pellegrino-Aveni, 2006).

Otro factor que hay que considerar sobre el EE son los problemas de choque cultural inverso. Wilkiewicz y Turkowski (2010) informan del escepticismo más agudo que sienten los estudiantes estadounidenses al regresar del EE. Este escepticismo parece ser mayor para los que pasan un semestre o más en el extranjero. Los autores también notan que los hombres mayores de veintiún años consumen más alcohol al regresar del extranjero, y que muchos estudiantes sienten que al regresar la cantidad de trabajo ha aumentado en el nuevo semestre.

#### **1.2.4 Los factores lingüísticos**

Hay factores lingüísticos que también afectan la experiencia del EE. Brecht et al. (1993) habla del ruso como una lengua de dificultad de nivel tres (*Class 3*) y agrupa el árabe, el chino, el japonés y el ruso como lenguas menos accesibles a angloparlantes. De la misma manera, Dewey (2006b), investiga la comprensión de lectura y el desarrollo de vocabulario en lenguas complejas ortográficamente. De estos comentarios, se puede inferir que unas lenguas son más difíciles de adquirir. Por lo tanto, durante el EE, tendría

sentido si los aprendices no progresan tanto en estas lenguas como sus colegas en otras lenguas menos complejas (ortográficamente o de otra manera). También, las lenguas que tienen distinciones más o menos obligatorias entre los pronombres vocativos (como español, francés, y alemán), lo cual es confuso para los aprendices de estas lenguas, según el sentido común no serían tan difíciles de adquirir como una lengua en la que los honoríficos abundan (como el japonés), especialmente si uno tiene en mente las repercusiones que tienen los errores pragmáticos de este tipo.

En este capítulo, se han discutido los varios aspectos del EE que se han estudiado y la miríada de factores que contribuyen al éxito (o fracaso) del EE. El capítulo siguiente tratará las expectativas que conciernen al EE y explicará el diseño y metodología de este estudio.



## Capítulo 2 Objetivos y metodología

Muchos de los estudios mencionados en este trabajo basados en datos etnográficos o cualitativos (Bacon, 1995, 2002; Douglass, 2006; Iino, 2006; Liskin-Gasparro, 1998; Liskin-Gasparro & Urdaneta, 1995; Pellegrino-Aveni, 2006), de manera directa o indirecta, hacen referencia a las expectativas. En general, los autores toman por descontado que los aprendices forman expectativas. De hecho, casi cada aprendiz tiene expectativas para el EE sobre cada uno de los factores mencionados anteriormente en este estudio, sea de manera consciente o inconsciente. Sin embargo, pocos de estos estudios se enfocan en la formación de las expectativas o su realización como meta principal. Por lo tanto, ese estudio ahonda en las expectativas y su realización.

El estudio de Allen (2010) es casi el único que se enfoca directamente en los motivos y las metas de los estudiantes, en este caso, dos estudiantes subgraduadas. Durante una investigación de un año (antes, durante, y después del EE) y valiéndose de datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, correspondencia personal electrónica y los blogs guiados que mantienen las dos estudiantes durante su estudio en el extranjero, la autora provee un estudio de caso. Monitoriza la evolución de sus metas y las compara con los motivos mencionados en los cuestionarios antes de la experiencia.

De las dos estudiantes, Molly (un pseudónimo) posee una personalidad muy activa y fuerte. Desarrolla metas específicas y se compromete a hablar sólo la lengua meta (el francés). Por otro lado, Rachel (otro pseudónimo) se muestra menos dispuesta a tomar su aprendizaje en sus propias manos y suele mencionar en su blog metas más generales. También existen diferencias en sus motivos para participar en el EE. Mientras

que Molly desea mejorar su dominio y fluidez en francés, Rachel considera la oportunidad una entrada atractiva en su CV. Tomando estos factores en cuenta, no es de sorprender que Molly esté más satisfecha con su experiencia que Rachel.

Sin embargo, no se puede reducir los resultados de un programa en el extranjero a tan pocos factores, ya que también influyen en la ecuación otros que quedan más allá del control de las participantes. Hay que tener en cuenta a las otras personas, las de la cultura meta, y sus (percibidas) acciones y actitudes. Aunque es imposible saber los acontecimientos exactos entre Rachel y su familia anfitriona de manera objetiva, la mera percepción de Rachel de que a su familia anfitriona no le guste pasar tiempo con ella o conocerla más la desanima. Los interlocutores y otros factores externos a las participantes mismas desempeñan un papel incontrovertiblemente poderoso.

En cuanto a la evolución de las metas, es evidente que sí van cambiando. Las participantes modifican, añaden y a veces abandonan sus metas con el paso de tiempo y con las experiencias. Por ejemplo, al darse cuenta de que se aproxima el fin del programa, Molly se enfoca menos en sus metas lingüísticas a favor de gozar el tiempo restante con su familia anfitriona.

No obstante, el estudio propuesto aquí se diferencia del de Allen (2010) por unas razones. En primer lugar, las participantes de este estudio son estudiantes de posgrado. Si hay pocos estudios sobre las expectativas y el EE entre estudiantes de licenciatura, hay menos entre los de posgrado. Otra diferencia es que este estudio se enfoca aun más en las expectativas y, más específicamente, en su formación con instrucciones detalladas o sin ellas.

La idea original para este estudio proviene de Rockwell-Graham (1995) sobre las expectativas de estudiantes en el extranjero y en el aula tradicional. Ella encuentra que, a pesar de que los que estudian en el extranjero tienen más confianza en sus habilidades lingüísticas después de su experiencia, muchas veces se sienten menos satisfechos con su progreso lingüístico que sus colegas del aula tradicional. Este descontento parece ser el efecto de expectativas poco realistas, ya que muchos suponen que al regresar del EE van a hablar como un hablante nativo sin ningún problema en expresarse en la lengua meta.

## **2.1 Objetivos**

El propósito específico del estudio es investigar la formación, modificación, eliminación y realización de las expectativas para el estudio en el extranjero entre alumnos de Máster en enseñanza de español. Las preguntas de investigación son:

- 1) ¿Qué tipos de expectativas tienen los estudiantes de Máster que van a estudiar en el extranjero? ¿Cómo forman estas expectativas?
- 2) ¿Modifican, eliminan, o añaden unas expectativas durante su estancia?
- 3) ¿(Se) realizan sus expectativas? ¿Cómo o por qué (no)?
- 4) ¿Qué efecto tiene estar en un programa de enseñanza de segunda lengua en la formación y realización de sus expectativas?

Para la pregunta 1), El investigador plantea como hipótesis que los estudiantes del MAT, por sus experiencias previas en el extranjero, su habilidad lingüística relativamente alta, y su entrenamiento pedagógico verán su estancia en el extranjero de una manera única (Liskin-Gasparro, 1998), capacitándolos a formar expectativas más realistas, pero que todavía van a pasar por dificultades (Bacon, 1995). Con respecto a la pregunta 2), el investigador supone que los participantes sí van a modificar, eliminar y añadir

expectativas. También supone que unas expectativas se van a realizar y otras no, hablando de la pregunta 3). Por fin, pensando en la pregunta 4), el investigador espera ver evidencia de la influencia de la pertenencia de los participantes a un programa de enseñanza de segunda lengua en la formación y realización de sus expectativas.

## **2.2 Participantes**

Los requisitos de elegibilidad para las participantes eran los siguientes: que estuvieran matriculadas en el programa Máster en enseñanza de español y en los cursos requeridos del verano en España durante el año 2011. A todas las personas elegibles se les envió una solicitud de participación mediante la oficina del Máster del departamento de español. Inicialmente cuatro personas accedieron a participar, pero sólo tres completaron todos los instrumentos, así que sólo los resultados de estas tres participantes fueron considerados en el estudio actual. Todas las personas que participaron en el estudio eran mujeres, de ahí el uso del término “las participantes”.

La muestra de participantes representa un grupo a la vez similar y diverso. La edad de las participantes varía entre los veinticinco y los veintiséis años al fin de la estancia de cinco semanas en España. Como estudiantes del programa MAT todas habían completado su licenciatura. Dos participantes (2B y 4D) eran anglohablantes criadas en los Estados Unidos y una (3C) era hispanohablante, criada en México y que se trasladó a los Estados Unidos hace unos años. Las dos anglohablantes habían cursado cuatro años de español en la secundaria y cuatro años más en la universidad. En cuanto a su progreso en el programa MAT, la participante había terminado cuatro semestres de estudios y un verano en España, mientras que las participantes 3C y 4D habían terminado dos

semestres y no habían pasado un verano en España con el programa MAT. Cada participante contaba con experiencia previa en el extranjero.

Antes de describir los instrumentos empleados en esta investigación, procede describir el programa Máster en enseñanza de español y el diseño del programa en España. El programa Máster en enseñanza de español es un programa de maestría para la enseñanza de español como segunda lengua. Este programa requiere que sus estudiantes tomen ciertas clases en España durante dos veranos consecutivos. Aunque el contenido exacto de las clases alterna de un año al otro, cada verano se ofrece una clase de sintaxis, una clase de literatura, y una clase de cultura. La clase de cultura suele dividirse en tres secciones. Por ejemplo, en el año 2011 la primera semana se dedicó al cine español, la segunda y tercera a la historia española, y la cuarta y quinta a la cultura popular española. Durante un día típico, los estudiantes tienen clase hasta las dos y media de la tarde. En cuanto al alojamiento, los estudiantes pueden escoger entre vivir en una residencia universitaria, vivir con una familia, o alquilar un piso. También cabe mencionar que estos estudiantes participan en el programa en España con estudiantes de otras instituciones de EEUU.

### **2.3 Instrumentos de recolección de datos**

Esta sección describirá los diferentes instrumentos de recolección de datos usados en esta investigación. La descripción empezará por el cuestionario sobre datos biográficos y demográficos y continuará con el cuestionario preliminar, el cuestionario guiado, el cuestionario en España, el cuestionario de vuelta, y las anotaciones de actividad. Concluirá con una descripción de las instrucciones dadas a las participantes para el mantenimiento de los diarios. La descripción de cada instrumento contendrá una

explicación de su valor para contestar las preguntas de investigación de este estudio. Las instrucciones para cada instrumento se escribieron en inglés. Sin embargo, se les pidió a las participantes que contestaran en la lengua con la que se sintieran más a gusto (normalmente la lengua materna). Además, cada participante etiquetó sus instrumentos con un código (2B, 3C, 4D) para maximizar la anonimidad dentro de una muestra limitada. Se incluye una reproducción de cada instrumento en los apéndices

### **2.3.1 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos**

El primer cuestionario les preguntó a las participantes sobre sus datos personales y su experiencia con el español y el EE. La primera pregunta pidió la edad y el género de las participantes. Las preguntas dos y tres pidieron el número de años que las participantes habían estudiado el español al nivel secundario y universitario, respectivamente. El número cuatro preguntó sobre su progreso en el programa Máster en enseñanza de español, con el número de semestres y cursos completados y los veranos pasados en España con el programa. La quinta pregunta pidió la experiencia de las participantes con el español fuera del ámbito académico y no incluyendo las experiencias de EE. La sexta pregunta solicitó una descripción de las experiencias previas de EE de las participantes, con espacio para cuatro experiencias. Esta descripción incluía el lugar, el año, la duración de la experiencia, la institución que organizó la experiencia, el propósito de la estancia, y una evaluación de la experiencia por la participante. El ítem número siete preguntó cuál era la profesión de la participante antes de matricularse en el programa Máster en enseñanza de español. De la misma manera, el número ocho preguntó si el programa representaba una continuación de la carrera de la participante o

un cambio en su carrera. La última pregunta pidió las razones de la participante por haberse matriculado en el programa Máster en enseñanza de español.

En general, este cuestionario sirvió para contestar parcialmente la pregunta de investigación cuatro: ¿Qué efecto tiene estar en un programa de enseñanza de segunda lengua en la formación y realización de sus expectativas? Recogiendo los datos personales de las participantes, el autor esperaba entender mejor la formación de sus expectativas. Se esperaba que estos datos ayudaran a explicar, en parte, las diferencias entre las expectativas que formaron las tres participantes. Más específicamente, las cinco primeras preguntas se trataban de la experiencia previa de la participante con la lengua, la pregunta seis, su experiencia previa con el EE, y las últimas tres preguntas, sus motivos por participar en este programa. El autor pensaba que estos tres factores, la experiencia previa con la lengua y con el EE, y la motivación de las participantes influirían directamente en la formación de sus expectativas.

### **2.3.2 Cuestionario preliminar**

Inmediatamente después de entregar el cuestionario sobre los datos biográficos y demográficos, cada participante completó el cuestionario preliminar. Este cuestionario consistió en una sola pregunta, la traducción de la cual sería: “¿A primera vista, qué expectativas tienes para tu experiencia de EE en España? Da todos los detalles posibles.” Este cuestionario constituyó la fuente principal para contestar la primera pregunta de investigación (¿Qué tipos de expectativas tienen los estudiantes de Máster que van a estudiar en el extranjero? ¿Cómo forman estas expectativas?). Esta información, junto con la información del cuestionario anterior, ayudó a contestar la cuarta pregunta de investigación (¿Qué efecto tiene estar en un programa de enseñanza de segunda lengua en

la formación y realización de sus expectativas?) en cuanto a la formación de sus expectativas. También, este cuestionario formó el punto de partida para observar la evolución de la formación de las expectativas, lo que concierne a la segunda mitad de la primera pregunta de investigación (¿Cómo forman estas expectativas?) y la segunda pregunta de investigación (¿Modifican, eliminan, o añaden unas expectativas durante su estancia?).

### **2.3.3 Cuestionario guiado**

A diferencia del cuestionario preliminar que les pidió a las participantes cualquier expectativa que se les ocurriera, el cuestionario guiado les preguntó cuáles eran sus expectativas para su experiencia de EE con respecto a las siguientes categorías: 1) La adquisición de conocimientos culturales, 2) La mejoría lingüística, 3) La adquisición de conocimientos pragmáticos, 4) Los beneficios profesionales, 5) Los beneficios personales, 6) La formación de redes sociales y amistades, 7) La formación, presentación, y conservación de su identidad, 8) El sistema educativo español, 9) El entorno (el clima, el alojamiento, etc.), 10) Problemas que anticipaban, y 11) El equilibrio entre el ocio y los estudios. También había una categoría opcional para cualquier otro tipo de expectativa que quisieran añadir. Las participantes completaron este cuestionario inmediatamente después de entregar el cuestionario preliminar.

El cuestionario guiado sirvió para contestar la primera pregunta de investigación (¿Qué tipos de expectativas tienen los estudiantes de Máster que van a estudiar en el extranjero? ¿Cómo forman estas expectativas?). En cuanto a esta formación, se esperaba que las participantes comentaran expectativas que tenían que no habían comentado en el



cuestionario preliminar, dada la inclusión de las categorías específicas en el cuestionario guiado.

#### **2.3.4 Cuestionario en España**

A mediados de su estancia en España, cada participante completó otro cuestionario. Después de leer de nuevo sus respuestas en el cuestionario guiado, a cada participante se le pidió que comentara qué expectativas quería añadir, modificar, o eliminar. El cuestionario en España tenía la misma estructura que el guiado e incluyó la misma lista de categorías de expectativas. Este cuestionario formó la fuente principal de datos para contestar la segunda pregunta de investigación (¿Modifican, eliminan, o añaden unas expectativas durante su estancia?).

#### **2.3.5 Cuestionario de vuelta**

Al regresar a los Estados Unidos, las participantes completaron el último cuestionario. Este cuestionario, otra vez empleando la misma estructura que el cuestionario guiado y el cuestionario en España, pidió que las participantes evaluaran la realización de las expectativas que habían propuesto en esos dos cuestionarios anteriores. Antes de completar este cuestionario, cada participante recibió una copia del cuestionario guiado y el cuestionario en España para que los leyeran. También se les pidió que explicaran por qué (no) se realizaron sus expectativas. El cuestionario de vuelta proveyó la mayoría de los datos para contestar la tercera pregunta de investigación (¿(Se) realizan sus expectativas? ¿Cómo o por qué (no)?).

#### **2.3.6 Anotaciones de la actividad**

Aunque las participantes completaron este instrumento antes de completar el cuestionario de vuelta (antes de salir de España), se discute después por su formato

distinto. Al final de la penúltima semana, las participantes recibieron un calendario de siete días, que representaban los siete días de la semana anterior, cada día dividido en la mañana, la tarde, y la noche. Sigue una reproducción abreviada y traducida con un ejemplo inventado:

	Mañana	Tarde	Noche
Lunes	Desayuno con amigos (MS); Clases (AS)	Clases (AS); Almuerzo con amigos (ME)	Charla con la familia (AE); Cena con los amigos (MS)
Martes			
Miércoles			

Primero se les pidió que anotaran cada actividad en la que habían participado durante esa semana. Para cada actividad, también se les pidió que indicaran la proporción de lenguas empleadas en las actividades anotadas usando un código (AS = sólo español, MS = más español que inglés, HH = mitad español/mitad inglés, ME = más inglés que español, AE = sólo inglés). Después de anotar sus actividades y las lenguas que emplearon en ellas, el instrumento pidió que las participantes contestaran las siguientes preguntas (traducidas aquí): Mirando las actividades en las que participaste durante la semana anterior, ¿consideras que esta semana era típica? ¿En qué aspectos era similar? ¿En qué aspectos era diferente? ¿Cómo es una semana más típica tuya en España?

Se esperaba que este instrumento ayudara a contestar cómo o por qué (no) se realizaron sus expectativas (la tercera pregunta de investigación).

### **2.3.7 Los diarios**

Las participantes empezaron a escribir un diario al llegar a España. Como en los demás instrumentos, se les pidió que escribieran en la lengua en la que pudieran expresarse mejor. El investigador explicó que iba a leer los diarios. En las instrucciones, les pidió que mantuvieran un diario de al menos cinco entradas a la semana, lo cual resultaría en un total de veinticinco entradas por cada participante. El investigador pidió que escribieran sobre cualquier cosa que les pareciera notable o importante, explicando cuando les fuera posible sus pensamientos y reacciones. No les dio preguntas específicas para guiarlas, prefiriendo que su expresión fuera más libre y natural.

El investigador esperaba que los datos recogidos de los diarios revelaran más información sobre las participantes, la formación de sus expectativas (la primera pregunta de investigación), su evolución (la segunda pregunta de investigación), y realización (la tercera pregunta de investigación), y el efecto de estar en un programa de enseñanza de segunda lengua al nivel Máster en esta formación, evolución, y revelación (la cuarta pregunta de investigación).

### **2.4 Método de análisis de los instrumentos de recolección de datos**

Para cada instrumento, el investigador leyó las respuestas de las participantes y las transcribió para intentar ver con más claridad patrones en la evolución de sus expectativas y destacar las diferencias y semejanzas entre las tres participantes. El proceso era recursivo, en que después de notar un posible patrón en un instrumento, el investigador volvió a buscar evidencia del mismo en otros instrumentos de la misma participante o de las otras.

### **3 Análisis y discusión de las respuestas a los cuestionarios**

En este capítulo, los resultados de los instrumentos de recolección de datos se discutirán en el orden en el que los completaron las participantes, con la excepción de las anotaciones de actividad. Aunque las participantes completaron este instrumento antes de completar el cuestionario de vuelta, por la diferencia estructural de las anotaciones de actividad, este instrumento se discutirá después del cuestionario de vuelta. Para cada cuestionario desde el cuestionario sobre los datos biográficos y demográficos hasta el cuestionario de vuelta, la discusión primero tratará los resultados de una participante a la vez, seguidos de un análisis más comparativo.

#### **3.1 El cuestionario sobre datos biográficos y demográficos**

Este cuestionario se diseñó para obtener datos biográficos y demográficos de las participantes para poder conocerlas mejor y para contestar en parte la cuarta pregunta de investigación (¿Qué efecto tiene estar en un programa de enseñanza de segunda lengua en la formación y realización de sus expectativas?). Se esperaba que estos datos ayudaran a explicar, las diferencias entre las expectativas que formaron las tres participantes.

##### **3.1.1 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - La participante 2B**

La participante 2B es una mujer de 25 años. Estudió español durante los cuatro años de la secundaria y cuatro años al nivel universitario. En el programa MAT había cursado cuatro semestres de clases y uno de dos veranos en España y estaba en el proceso de escribir su tesina así que estaba a fines de sus estudios de Másters. Además de los estudios ya mencionados y las experiencias en el extranjero, había trabajado como voluntaria interpretando para un sistema escolar local durante el día de reuniones entre padres y profesores.

2B menciona dos experiencias de EE. Primero, fue a estudiar durante el semestre de primavera en 2007 en una ciudad de España mediante su institución de licenciatura. Vivió con una familia, pero admite que no le cayó bien la madre de la familia anfitriona, lo cual la hizo sentirse menos a gusto hablando o pasando tiempo con la familia. Informa que tuvo que pasar por un período de adaptación a la cultura y el estilo de vida y a estar lejos de su familia. Habló español con la familia anfitriona pero reconoce que no habló tanto español como debía por pasar tiempo con otros estudiantes estadounidenses. Además, nota que viajó mucho por España durante esta experiencia.

La segunda experiencia que menciona 2B es el primer verano de estudios en España del programa Máster en enseñanza de español que había realizado el año anterior. Durante las cinco semanas de su estancia vivió con tres otras mujeres del programa Máster en enseñanza de español. Afirma que vivir en un apartamento de la ciudad cerca de la Plaza la hizo sentirse como parte de la ciudad. En el apartamento, habló una mezcla de español e inglés. Resume la experiencia diciendo que no le gustó este verano tanto como su otra experiencia en otra ciudad de España, en parte por la dificultad de estar lejos de su familia, incluyendo a su esposo.

Antes de matricularse en el programa Máster en enseñanza de español, 2B trabajó un año en ventas mientras buscaba un puesto en el que utilizara el español. Decidió matricularse en el programa porque la mala situación económica no ofrecía muchas otras oportunidades y porque quería seguir sus estudios de español y vivía cerca de la institución. Considera la matriculación en el programa Máster en enseñanza de español como desarrollo de su carrera y espera que después de graduarse haya más oportunidades de empleo.

### **3.1.2 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - La participante 3C**

La participante 3C, de 26 años, tiene una formación diferente a las otras dos participantes. El español es su lengua materna. Se crió en México y completó la preparatoria e inició sus estudios universitarios allí y los terminó en Estados Unidos. Había cursado dos semestres y seis clases del programa Másters en enseñanza de español pero éste fue su primer verano en España como parte del programa. Hacía cuatro años que vivía en Estados Unidos, hablando español con sus amigos hispanos y una combinación de inglés y español con su esposo.

En el cuestionario incluye dos experiencias en el extranjero. Durante un mes en el año 2000, hizo un viaje turístico por Europa, específicamente Austria, Francia, España, Alemania, Suiza, Bélgica y los Países Bajos. Evalúa la experiencia diciendo que fue divertida y que conoció mucho de España y que no tuvo ningún problema. La segunda experiencia que apunta 3C es la de vivir en Estados Unidos desde el año 2006. Aunque vive en Estados Unidos considera que sigue inmersa en otra cultura porque todavía no está muy acostumbrada a vivir en el país.

Antes de matricularse en el programa Másters en enseñanza de español, trabajó como traductora durante un año. Ve sus estudios en el programa como una continuación de su profesión, puesto que aunque quiere ser maestra de español, piensa seguir traduciendo. Se matriculó en el programa porque tenía los elementos necesarios que la ayudarían a lograr su objetivo de ser maestra de español.

### **3.1.3 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - La participante 4D**

La participante 4D es otra estudiante angloparlante. Cumplió los 25 años durante el estudio. Estudió cuatro años de español en la secundaria y cuatro más en la

universidad. Como la participante 3C, ya había cursado dos semestres y seis clases del programa Másters en enseñanza de español pero no había completado ninguno de los dos veranos en España para este programa. Antes del programa, reporta un uso esporádico de español para ayudar a clientes hispanohablantes durante su tiempo en una compañía de seguros. También, hizo un viaje de dos semanas a Venezuela para visitar a una amiga y su familia, durante el que usó español gran parte del tiempo.

En cuanto a sus experiencias en el extranjero, además del viaje mencionado arriba, la participante 4D incluye dos experiencias. En el año 2004 participó en un programa para estudiantes de secundaria conectado con la universidad donde estudió que duró siete semanas en México. Durante su estancia, tomó clases y vivió con una familia. Afirma que esta experiencia fue su primera experiencia de inmersión y la primera vez que experimentó el choque cultural, pero también un nivel alto de fluidez en el habla española y de comprensión. La hermana de la familia anfitriona tenía casi la misma edad y por lo tanto 4D tuvo muchas oportunidades para socializar con mexicanos y conocer su manera de hablar y su cultura.

La segunda experiencia de EE de la participante 4D tuvo lugar en Argentina durante seis semanas en el año 2007. Esta experiencia cumplió el requisito de EE para su licenciatura en Estudios Internacionales. Otra vez tomó clases y vivió con una familia anfitriona. Lamenta no haber podido socializar tanto con los argentinos, lo cual la habría ayudado a mejorar más su español, pero aprecia la oportunidad de experimentar otra variante de español.

Como se mencionó arriba, antes de matricularse en el programa Másters en enseñanza de español trabajaba en una compañía de seguros mientras buscaba puestos

más permanentes en los que utilizara su español. Aunque no está segura de que la enseñanza sea su vocación, quería seguir estudiando español y mejorar sus habilidades más.

#### **3.1.4 Cuestionario sobre datos biográficos y demográficos - Análisis**

En fin, estas participantes representan bien al alumnado del programa del MAT. Las dos angloparlantes han estudiado el español durante un mínimo de ocho años desde la secundaria. Han tenido al menos dos experiencias previas en el extranjero. La hablante nativa de español tiene mucha experiencia viajando y relacionándose con otras culturas, estando todavía en el proceso de adaptarse a la vida estadounidense.

Sin embargo, existen unas diferencias entre las participantes además de su lengua nativa. Las experiencias de EE de la participante 2B sólo incluyen sitios en España, mientras que la participante 4D ha estudiado en México y Argentina (y ha visitado Venezuela). También, de las tres participantes, sólo 2B ha experimentado los estudios del verano del programa Máster en enseñanza de español. Además, si bien todas expresan un deseo de seguir sus estudios de español, indican en este primer cuestionario diferentes grados de interés en la enseñanza. Estas semejanzas y diferencias habrían de influir en las expectativas que formaron las participantes y en su realización.

#### **3.2 Cuestionario preliminar**

Los cuestionarios que tratan directamente las expectativas se comentarán en el orden en el que los completaron las participantes, así que el primero a discutir es el cuestionario preliminar. Después de transferir y a veces condensar las ideas expresadas en el cuestionario, el investigador intentó clasificarlas según las categorías empleadas en los cuestionarios guiados. Casi cada idea expresada pudo ser colocada bajo estas



categorías, aunque unos comentarios de las participantes abarcan varias categorías. Cabe recordar al lector que en este cuestionario, las participantes respondieron de manera libre sobre sus expectativas para su experiencia de EE sin ver las categorías a las que hace referencia aquí el investigador.

### **3.2.1 Cuestionario preliminar - La participante 2B**

De las categorías de expectativas propuestas por el investigador, la participante 2B expresó tener expectativas para el alojamiento, para la formación de redes sociales, para el equilibrio entre ocio y trabajo, para la adquisición de conocimientos culturales, y para la mejora lingüística. Hablando de la residencia de la universidad, confesó que esperaba poder relacionarse con otros estudiantes que vivían allí. También mencionó que tenía interés por ver cómo era la vida residencial, pero que estaba nerviosa de que no le fuera a gustar. Así que se ven expectativas relacionadas con el alojamiento mismo (ver cómo era, ver si le gustaba), lo que también tiene que ver con sus expectativas sobre posibles problemas, y su conexión con expectativas para la formación de redes sociales (esperaba que vivir en la residencia le ayudara a hacer amigos).

En el próximo conjunto de comentarios, 2B expresó unas expectativas sobre el equilibrio de ocio y trabajo. Admitió que el verano pasado en el mismo programa no se había esforzado tanto por aprender la información y que este verano pensaba estudiar más para aprender más de las clases. Al mencionar sus planes para no viajar fuera de la ciudad tanto, reveló expectativas para la adquisición de conocimientos culturales y para la formación de redes sociales. En vez de viajar cada fin de semana, como había hecho el verano pasado, pensaba quedarse en la ciudad para conocerla mejor (una meta cultural) y

para poder formar amistades con los habitantes de la ciudad (tratando de las redes sociales).

Además de adentrarse en la ciudad y su cultura, 2B también incluyó en sus expectativas el deseo de hablar más español. A diferencia del verano pasado, quería forzarse a hablar español todo lo posible, lo cual supuestamente indicaría una expectativa para su mejora lingüística - si hablara más español, mejoraría más sus habilidades.

Para resumir, las respuestas de la participante 2B al cuestionario preliminar se trataban de sus expectativas para el alojamiento, la formación de redes sociales, el equilibrio entre ocio y trabajo, la adquisición de conocimientos culturales y la mejora lingüística

### **3.2.2 Cuestionario preliminar -La participante 3C**

Frente a las de las otras participantes, las expectativas de 3C se enfocaron más en la adquisición de conocimientos culturales, posibles problemas, los beneficios profesionales, y el sistema educativo, además de la lengua misma. Las únicas menciones de expectativas para la mejora lingüística vinieron enlazadas con deseos de ser buena maestra y una persona culta de su propio idioma (expectativas para los beneficios profesionales y personales, respectivamente).

En cuanto al sistema educativo, 3C quería comparar las maneras de enseñar de los profesores españoles con las de los profesores mexicanos porque había oído que había similitudes. Por lo tanto, una expectativa para el sistema educativo era que sería parecido al mexicano. Los demás comentarios revelaron expectativas para la adquisición de conocimientos culturales y que no anticipaba pasar por ninguna dificultad como resultado de la cultura. Expresó que pensaba aprender sobre la cultura española por medio de las

clases de literatura y cultura del programa y pasando tiempo viajando por la ciudad y otros sitios de España. Quería conocer más España, probando los platos locales y observando costumbres, pero no de una manera ‘turística’. Hablando de la falta de problemas que anticipaba enfrentar, 3C defendió sus expectativas afirmando que, como es una persona abierta y una latina, y como había estado antes en España, no había porqué pasar por dificultades o el choque cultural. Es interesante que no hiciera ninguna mención del alojamiento o de la formación de redes sociales.

Resumiendo, en el cuestionario preliminar, la participante 3C comentó principalmente sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales, posibles problemas, los beneficios profesionales y el sistema educativo.

### **3.2.3 Cuestionario preliminar - La participante 4D**

Más que las otras participantes, 4D, por sus comentarios, reveló un enfoque en la mejoría lingüística y la adquisición de conocimientos culturales, con unas referencias al alojamiento, factores programáticos y beneficios profesionales. De hecho, después de admitir que no tenía una opinión muy positiva del EE en general, la mayoría de sus comentarios evidenciaron expectativas para la mejora lingüística. Combinando expectativas para la adquisición de conocimientos culturales, afirmó que la ilusionaba pasar tanto tiempo en un contexto hispanohablante que hasta el momento no había experimentado y que esperaba aprender muchos detalles de la cultura y la lengua españolas. De la misma manera, esperaba mejorar sus habilidades en español después de un mes de evitar el inglés.

No obstante, como se mencionó arriba, la participante 4D tenía sus dudas acerca de la experiencia de EE. Tratando los factores programáticos, no consideraba que el

programa fomentara un ambiente de inmersión (un término que apareció una vez más en el cuestionario de 4D y una vez en el de 2B), lo cual impediría su progreso lingüístico. Asimismo, temía perder cierto nivel de inmersión porque no iba a quedarse con una familia. Esta mención de una expectativa para el alojamiento obviamente conllevaba consideraciones lingüísticas, ya que contrastó vivir con una familia, que estaría menos dispuesta a hablarle en inglés, con vivir con su compañera de piso (3C), que siendo una hablante nativa, todavía podría comunicarse en inglés. En una breve referencia a sus expectativas para el sistema educativo y sus beneficios profesionales, confesó que sólo anticipaba aprender alguna información nueva de las clases. 4D tampoco mencionó expectativas para la formación de redes sociales además del hecho de que tuviera compañera de piso.

Para resumir, las respuestas de la participante 4D al cuestionario preliminar se enfocaron en la mejoría lingüística y la adquisición de conocimientos culturales, pero también hicieron referencia al alojamiento, los factores programáticos y los beneficios profesionales.

### **3.2.4 Cuestionario preliminar - Análisis**

En total, las participantes como conjunto hicieron referencia a casi cada una de las categorías planteadas por el investigador, aunque ninguna hizo referencia a todas. Este hecho, y que casi cada comentario pudiera ser clasificado bajo esas categorías, muestra que las categorías en general son válidas. Sin embargo, al menos en este cuestionario, nadie hizo un comentario que tuviera que ver con la identidad, y casi no había mención de expectativas para los beneficios personales. Parece que esta última categoría podría ser demasiado vaga.

Como indica la hipótesis para la primera pregunta de investigación, “Qué tipos de expectativas tienen los estudiantes de Másters que van a estudiar en el extranjero?,” las experiencias previas de las participantes influyeron en su formación inicial de sus expectativas. Como muchos estudiantes de programas de Másters para la enseñanza de segunda lengua, estas participantes, como grupo, contaban con experiencia previa con el EE y la lengua. Por ejemplo, la participante 2B se refirió explícitamente a su experiencia en el mismo programa el año pasado y 3C recordó su viaje anterior a España. De la misma manera, parece que 4D formó sus expectativas basándose en su experiencia previa cuando mencionó la falta de inmersión que anticipaba experimentar en la ciudad y la posible desventaja de no vivir con una familia. Como se vio en la discusión del cuestionario de datos biográficos y demográficos, 4D había vivido con una familia en sus dos otras experiencias con el EE, y en su comentarios sobre su última experiencia (en Argentina), lamentó no haber tenido mucha oportunidad para relacionarse con estudiantes argentinos porque estaban de vacaciones. Por fin, es interesante que la hablante nativa (3C), parece haber expresado la mayor preocupación por las expectativas sobre la adquisición de conocimientos culturales y los beneficios profesionales en este cuestionario. Es lógico que, ya poseyendo los conocimientos lingüísticos, pueda y quiera aprovechar más estos beneficios del EE.

### **3.3 Cuestionario guiado**

Inmediatamente después de terminar el cuestionario preliminar, se le pidió a cada participante que completara el cuestionario guiado. En este instrumento, el investigador les planteó las categorías de expectativas que había preparado de antemano (para la adquisición de conocimientos culturales, la mejora lingüística, la adquisición de

conocimientos pragmáticos, los beneficios profesionales, los beneficios personales, la formación de redes sociales, la formación, presentación, y conservación de la identidad, el sistema educativo español, el entorno, los problemas que anticipaban y el equilibrio entre el ocio y los estudios) y las participantes comentaron sus expectativas para cada categoría. En la discusión que sigue, la meta será comentar para cada participante las diferencias (generalmente ampliaciones) entre lo que habían puesto en el cuestionario preliminar y lo que pusieron en este instrumento. Antes de avanzar, procede aclarar que las categorías (por ejemplo, “mejoría lingüística”) quedaron abiertas a la interpretación de las participantes. Dicho de otra manera, en unas instancias, lo que una participante escribió bajo una categoría podría ser clasificado mejor bajo otra categoría. En estos casos, los comentarios se discutirán en general bajo la categoría en la que los expresó la participante.

### **3.3.1 Cuestionario guiado - La participante 2B**

En cuanto a sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales, la participante 2B no amplió mucho las expectativas que había propuesto en el cuestionario anterior, pero sí añadió unas ideas nuevas. Por ejemplo, reiteró la idea de relacionarse con los habitantes de la ciudad, pero añadió el deseo de aprender más sobre cómo viven. De la misma manera, aumentó su expectativa de andar por la ciudad con la idea de visitar cafés y sitios locales.

Hablando de sus expectativas para la mejoría lingüística, 2B consideraba la cantidad de comunicación en español como la clave. Si bien en el cuestionario preliminar había mencionado la meta de hablar todo el español posible, en el cuestionario guiado agregó un componente social que también tenía que ver con la identidad. Notó que

durante otras estancias en el extranjero había sido muy tímida y así no se había relacionado con los habitantes, y por lo tanto ahora se propuso ser menos tímida y más interactiva. Este cambio de conducta, y posiblemente de carácter, obviamente supondría un cambio en la manera en la que presentaba su identidad. Sin embargo, mientras que sí mencionó su personalidad tímida bajo la categoría de expectativas relacionadas a la identidad, no volvió a proponer esta solución, sino que expresó cierta indiferencia hacia su timidez.

Por sus comentarios bajo la categoría de expectativas para la adquisición de conocimientos pragmáticos, parece que la participante 2B tenía una idea distinta de la de las otras dos participantes sobre cómo mejorar sus conocimientos pragmáticos. A diferencia de las otras dos que mencionaron un acercamiento más orgánico basado en la observación, 2B pensaba pasar mucho tiempo estudiando el libro de gramática del programa y otras gramáticas. Es posible que interpretara la palabra “pragmática” como “gramática,” pero de todos modos afirmó que le era muy importante mejorarla por sí misma y por sus futuros estudiantes.

En la categoría de expectativas para beneficios profesionales, que no había comentado en el cuestionario preliminar, la participante 2B presentó varias ideas nuevas. Esperaba mejorar sus habilidades didácticas adentrándose en la cultura y la lengua española. Más tangiblemente, pensaba sacar muchas fotos que sirvieran de materiales para sus clases, e inclusive para los diferentes capítulos del texto. Terminó diciendo que esperaba llegar a ser mejor maestra de la gramática española y proveerles a sus estudiantes claves para desarrollar sus destrezas en el español.

Bajo sus expectativas para los beneficios personales, 2B reiteró una idea y añadió otra. Volvió a mencionar su deseo de ser menos tímida y más dispuesta a hablar la lengua española. Este deseo se podría ver como el resultado o el efecto de la idea nueva que incorporó: esperaba sentirse más a gusto con sus habilidades de entender y hablar español.

La participante 2B mantuvo bajo sus expectativas para la formación de redes sociales y amistades la esperanza de trabar amistades con los habitantes, pero, por lo general, consideraba las amistades de menor importancia. Para ella, formar relaciones sólo serviría para ayudarla a aguantar las cinco semanas (“just to get through the 5 weeks”). No pensaba relacionarse mucho con otra gente y no anticipaba formar relaciones duraderas. Es notable que estos pensamientos vayan en contra de un comentario que hizo en el cuestionario preliminar, en el que expresó que esperaba que vivir en la residencia la ayudara a relacionarse más con el grupo del programa.

En cuanto a las expectativas para la formación, presentación y conservación de su identidad, las trató de manera más directa en el cuestionario guiado. La participante 2B afirmó que con el paso de los años había dejado de preocuparse por lo que piensen los demás, y, por lo tanto, no creía que formara una identidad distinta durante su estancia en España. Incluso mostró desprecio por las personas que habían intentando verse más españolas el año anterior comprando ropa española.

Aunque apenas mencionó expectativas para el sistema educativo de España en el cuestionario preliminar, en el guiado ofreció unas ideas. En términos generales, simplemente opinó que era un sistema bueno y que los profesores del año pasado le habían caído bien. De las tres participantes, 2B escribió menos para esta categoría,



probablemente porque tenía más experiencia con el sistema educativo español, habiendo estudiado en el mismo programa el año anterior y en otro programa en España durante su licenciatura. Obviamente, formó sus expectativas basándose en sus experiencias previas.

Esta experiencia previa influyó en sus expectativas para el entorno (el clima, el alojamiento, etc.). Anticipaba que iba a hacer mucho calor (como había hecho el año pasado), y hasta dijo que estaba segura de que iba a ser igual. En cuanto al alojamiento, tenía expectativas mixtas. Por un lado, dada su experiencia previa, admitió que no tenía expectativas muy altas para la comida que se servía en la residencia, pero añadió que tampoco iba a quejarse porque al menos la comida se le preparaba. Por otro lado, le ilusionaba la idea de que otra persona le limpiara el cuarto y estaba contenta de tener internet en su habitación (a diferencia del año pasado). Para ella, el internet prometía facilitarle la vida porque le permitiría hablar con su familia. Además, la residencia le ofrecía un lugar seguro en donde vivir. En total, esta opinión de la residencia parece más positiva de la que sostuvo en el cuestionario preliminar.

En el cuestionario preliminar, 2B tampoco había indicado expectativas para problemas que enfrentara, pero los mencionó en el cuestionario guiado. El problema más inquietante que anticipaba enfrentar era el de echar de menos a su familia. Sin embargo, el acceso al internet la alentaba. Aunque hizo alguna referencia al equilibrio entre ocio y los estudios en el cuestionario preliminar, la participante 2B reiteró y elaboró más sus expectativas al respecto en el cuestionario guiado. En conformidad con sus comentarios previos sobre aprovechar más de las clases este año y quedarse dentro de la ciudad y hablar español lo más posible, afirmó que pensaba pasar todo el tiempo posible estudiando y que quería ocuparse mejorando su español. En cuanto a la proporción de

divertirse a estudiar, anticipaba pasar el 35% del tiempo divirtiéndose y el 65% restante estudiando.

Como las otras dos participantes, no consideró conveniente añadir nada en la categoría abierta de otras expectativas.

En general, las respuestas de la participante 2B al cuestionario guiado representaban reiteraciones de las ideas que había escrito en el cuestionario preliminar o elaboraciones de ellas, o la adición de ideas nuevas.

### **3.3.2 Cuestionario guiado - La participante 3C**

La participante 3C, en general, siguió el mismo patrón que 2B en el cuestionario guiado ya que reiteró unas ideas del cuestionario preliminar, pero también introdujo ideas nuevas. Resulta interesante que 3C incluyera alguna información acerca de sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales en el cuestionario preliminar que no había incluido en el cuestionario guiado y viceversa. Por ejemplo, no volvió a mencionar sus planes para probar diferente comida española ni reiteró explícitamente la idea de observar a la gente, conceptos que había expresado en el cuestionario preliminar. Sin embargo, también repitió unos temas del cuestionario preliminar, como su deseo de aprender sobre la cultura española y su personalidad abierta. Además, relató en más detalle su experiencia previa con la cultura española, comunicando que ella y su familia tenían amigos españoles muy cercanos. En sus comentarios sobre los conocimientos culturales, también añadió un comentario sobre la naturaleza de la cultura misma, reconociendo que “la cultura es algo muy complejo y no se puede generalizar” y por eso quería aprender más durante su estancia en España.

Con respecto a sus expectativas en cuanto a la lengua, 3C comunicó unos conceptos ya mencionados, pero en más detalle que antes. Expresó su deseo de ampliar el conocimiento sobre la lengua española, lo que concuerda con sus comentarios en el cuestionario preliminar. Reiteró que no había tomado muchas clases de gramática española y añadió que, por eso, su enfoque en sus objetivos lingüísticos era la gramática. Consideraba que, siendo el español su lengua materna, todavía le quedaban varias cosas que recordar y aprender.

Aunque no mencionó la pragmática en el cuestionario preliminar, en el cuestionario guiado la comentó con bastante elocuencia. Expresó interés por la pragmática, que podía ser un aspecto sutil de la cultura. También mencionó la instrucción que había recibido en una clase de sociolingüística que presentó los conceptos de actos de habla y la cortesía. Esta instrucción previa parece haberla llevado a proponerse notar las diferencias pragmáticas entre la cultura española, las mexicana y estadounidense.

Tratando sus expectativas para los beneficios profesionales, 3C volvió a mencionar un tema y añadió otro. Afirmó de nuevo que quería mejorar sus conocimientos de la lengua para ser una buena maestra, pero esta vez se le ocurrió que esta experiencia también podría ser un ítem para poner en su currículum vitae.

Los comentarios en el cuestionario guiado otra vez se mostraron más completos y detallados en la categoría de expectativas para beneficios personales. Aunque el contenido no era del todo nuevo, la redacción alcanzó un nivel más alto de sofisticación. Además de su descripción sucinta de sus objetivos de “tener una experiencia diferente y aprender algo” y el reconocimiento de que este viaje podría ayudarla a aprender algo sobre sí misma, incluyó el siguiente comentario sobre la vida y el EE: “Considero que lo

bueno de vivir son todas las experiencias que vamos teniendo a lo largo de nuestras vidas. Creo que este viaje va a enriquecer mi vida no sólo académicamente sino además en lo personal, porque voy a conocer otra gente, otro país.”

De la misma manera, a pesar de que el cuestionario preliminar de 3C careció de referencias a la formación de redes sociales, el cuestionario guiado solicitó sus opiniones al respecto. Según sus comentarios como “si se da la ocasión”, consideraba la idea de conocer gente nueva como positiva, pero no muy importante. Por otro lado, destacó que ella y su compañera de piso para el programa se hicieron amigas recientemente y que creía que este viaje les solidificaría la amistad.

Si bien la identidad apareció en los comentarios de 3C en el cuestionario preliminar, las expectativas sobre la formación, presentación y conservación de ella se describieron en más detalle en el cuestionario guiado. En el cuestionario preliminar, 3C hizo alguna referencia a la identidad al describirse como latina, hispanohablante y una persona abierta, pero no explicó detalladamente el efecto que anticipaba que tendría el EE en su identidad. La única excepción posible consistiría en su comentario sobre querer ser una persona culta de su propio idioma. Sin embargo, en el cuestionario guiado, consideró la posibilidad de sufrir un cambio de su identidad como resultado del EE. Afirmó que se identificaba “completamente como mexicana”, pero reconoció que en varios aspectos las culturas española y mexicana se parecían y por lo tanto admitió que podría experimentar algún cambio, aunque le pareció muy improbable.

En lo que concierne a sus expectativas para el sistema educativo español, 3C sólo agregó alguna información nueva ya que las comentó bastante directamente en el cuestionario preliminar. Ya mencionó que había oído que existían semejanzas en la forma

de dar clases y evaluar de los profesores españoles y mexicanos y que quería confirmar si era cierto. En el cuestionario guiado, reveló que esta idea había venido de un amigo español de la participante. También en este cuestionario añadió que tenía particular interés en aprender más sobre el sistema educativo español, además de simplemente ver en qué se parecía al mexicano.

Mientras que la participante 3C no discutió sus expectativas para el ambiente, el clima, o el alojamiento en el cuestionario preliminar, en respuesta a la pregunta directa en el cuestionario guiado sí los comentó. Aunque no especificó cómo eran exactamente, afirmó que estaba familiarizada con el clima y el ambiente de España por su viaje previo. En cuanto al alojamiento, simplemente expresó que esperaba que fuera cómodo y que estuviera limpio.

Si bien en el cuestionario preliminar no anticipó encontrar muchas dificultades, en el cuestionario guiado la participante 3C expresó cierta inquietud hacia un problema posible. Con respecto a las clases españolas, estaba preocupada por la dificultad mayor percibida frente a las clases estadounidenses a las que se había acostumbrado.

En cuanto a sus expectativas para el equilibrio de ocio y trabajo, que tampoco comentó en el cuestionario preliminar, la participante 3C se mostró despreocupada en el cuestionario guiado. No anticipaba tener problemas para estudiar pero reconoció que estar en otro país podría ser una distracción. Aunque los porcentajes que apuntó sumaron a más de cien (un 50% en el ocio y un 60% en los estudios), era obvio que pensaba pasar más tiempo estudiando que divirtiéndose.

Como la participante 2B, 3C reiteró y elaboró expectativas que había comunicado en el cuestionario preliminar y añadió unas expectativas nuevas.

### **3.3.3 Cuestionario guiado - La participante 4D**

En las respuestas de 4D en el cuestionario guiado se podían ver la elaboración de temas mencionados en el cuestionario preliminar, la introducción de temas nuevos, y el surgimiento de una perspectiva algo pesimista de la participante hacia la experiencia de EE venidera. Este pesimismo no es nada nuevo, ya que en el cuestionario preliminar confesó que no tenía expectativas muy altas para el EE, pero esta actitud negativa se hizo más evidente en el cuestionario guiado.

Aunque en el cuestionario preliminar la participante había mencionado unas expectativas para su adquisición de conocimientos culturales, muchos de los temas expresados bajo esta categoría en el cuestionario guiado se trataban más de dudas acerca de unos factores programáticos. Empezó indicando un deseo de conseguir un conocimiento mejor de la cultura española, en específico de los actos de habla y las diferencias y semejanzas entre las diferentes grupos sociales en España (lo que se podría considerar también unas expectativas para conocimientos pragmáticos). Sin embargo, continuó expresando dudas de lograr estas metas por factores programáticos que consideraba negativos. En primer lugar, lamentó no vivir con una familia y que su exposición a la cultura española se limitara a las clases y situaciones cotidianas como comprar cosas o pedir información. Para lograr sus metas, opinaba que un programa más largo en el que participara en una clase compuesta de españoles le convendría más. Había comunicado estas dudas acerca de su alojamiento y la cantidad de información nueva que pensaba sacar de las clases, pero en este cuestionario se expresaron de manera más directa.

En cuanto a las expectativas de 4D para la mejoría lingüística, reiteró en el cuestionario guiado unas ideas y las desarrolló más. En el cuestionario preliminar había mencionado el deseo de mejorar sus habilidades en español evitando el uso del inglés. En el cuestionario guiado volvió a mencionar este deseo pero lo puso en términos más específicos, incorporando los conceptos de la fluidez, el acento, la pronunciación y el vocabulario de objetos cotidianos. Esperaba que estas metas se logaran si evitara el uso del inglés durante su estancia. Un posible obstáculo a esta utilización perpetua del español sería el hecho de que su compañera de piso (3C) supiera tanto inglés como español, lo cual requeriría que la participante 4D tuviera que esforzarse más por hablar sólo español. Había expresado esta inquietud hacia la situación con su compañera de piso en el cuestionario anterior, pero otra vez la describió en más detalle y de manera más directa. La perspectiva algo desencantada de la participante volvió a surgir en su primera frase de sus comentarios, en la que expresó sus expectativas bajas para una mejoría lingüística marginal: “Linguistically I am hoping to improve my Spanish at least marginally with semi-prolonged contact and practice.”

Bajo la categoría de expectativas para la adquisición de conocimientos pragmáticos, las que acababa de comentar en la sección de adquisición de conocimientos culturales, las respuestas de 4D casi tenían un aspecto optimista. Aunque parece subyacer un tono irónico, en sus comentarios admitió que esperaba que durante su estancia tuviera la oportunidad para adquirir y producir el español como se veía relacionado con la cultura. Es interesante que aunque menciona estas expectativas en otra sección del mismo cuestionario, las expectativas para la adquisición de conocimientos pragmáticos no hubieran aparecido explícitamente en el cuestionario preliminar.

Con respecto a sus expectativas para los beneficios profesionales, la participante 4D expresó una actitud mayormente positiva. Consideraba que esta experiencia la beneficiaría como preparación para su carrera futura (o enseñar español o trabajar en una oficina de EE). Sin embargo, por los comentarios que siguieron al primero, parecía que la participante no tenía en mente tanto el beneficio de la experiencia misma como el de poder añadir una experiencia más a su currículum vitae para hacerlo más impresionante. Estos comentarios concordaban con los que había hecho en el cuestionario preliminar acerca de las clases que iba a tomar y cómo no anticipaba aprender mucho nuevo de ellas.

Aunque la presencia de aprender más español bajo las expectativas para beneficios personales podría parecer insignificante, en el cuestionario guiado la participante 4D también dio a entender su motivación para tal aprendizaje. En vez de simplemente expresar su deseo de aprender español, un tema que se podía ver en el cuestionario anterior, en este cuestionario además explicó que aprender español representaba más de una meta profesional y que, de hecho, la motivación personal superaba a la profesional. También mencionó que le gustaba viajar e infirió que esta experiencia aplacaría su deseo de viajar. Tal vez un poco contradictoriamente, en esta sección comunicó que pensaba que esta experiencia enriquecería su destreza con la lengua española por la exposición concentrada y prolongada a la lengua y la cultura.

En sus comentarios sobre sus expectativas para la formación de redes sociales, 4D mostró otra vez una perspectiva pesimista acompañada de una crítica de factores programáticos. Admitió que le encantaría que este programa ampliara su red social y que la ayudara a formar relaciones duraderas con españoles pero que le parecía poco probable que fuera así ya que su actividad social en general se limitaría al contacto con sus



compañeros de clase que, aunque fueran hispanohablantes, no serían españoles. Terminó añadiendo, al parecer a modo de crítica, que un programa de mayor duración que incorporara a los participantes en una clase con los estudiantes autóctonos sería mejor para fomentar la formación de tales redes sociales.

La participante 4D, durante la discusión de sus expectativas para la formación, presentación y conservación de su identidad incluyó temas que no se habían mencionado en el cuestionario preliminar. Sagazmente predijo que estudiar en un ambiente nuevo como España tendría dos efectos posibles. Por un lado, podría recordarle su identidad estadounidense y reforzarla, y, por otro lado, podría reforzar lo que consideraba su identidad cosmopolita.

Añadió también información nueva en sus comentarios sobre sus expectativas para el sistema educativo que experimentaría durante el programa. Sabía que la universidad de la ciudad tenía una reputación impresionante. Sin embargo, durante su última experiencia de EE en Argentina, se dio cuenta de que a veces los programas de EE que son auspiciados por una universidad no están a la altura de la reputación de la universidad misma. Por eso, confesó que no sabía qué esperar de esta experiencia y admitió la posibilidad de que anticipara una situación parecida a su última experiencia de EE.

Bajo sus expectativas para sus alrededores, todos los temas eran nuevos. Anticipaba que le gustaría el clima porque le gustaba el calor. Basándose en sus experiencias previas, predijo que su apartamento sería cómodo y que estaría limpio, pero que le faltarían algunas de las comodidades a las que estaba acostumbrada. Con respecto

al ambiente general, pensaba que le encantaría ya que había oído de “café culture” de Europa y que España era el lugar más interesante que unos amigos habían visitado.

En el cuestionario preliminar, la participante no había mencionado ningún problema que pensara enfrentar, pero añadió uno en el cuestionario guiado. Como la participante 3C, tenía miedo de que las clases fueran difíciles porque habría mucho contenido que aprender dentro de un período breve.

El contenido de la sección relacionada con sus expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios también aportó información nueva. Confesó que en el pasado le había costado mucho estudiar durante el EE en vez de caminar por la ciudad y relacionarse con los habitantes. Sin embargo, consideraba que había madurado y que ahora era más estudiosa y motivada a sacar buenas notas y por lo tanto esperaba tener menos dificultad para estudiar esta vez. Anticipaba pasar el 40% del tiempo en el ocio y el 60% del tiempo en los estudios.

Tanto como las otras participantes, la participante 4D no sólo reiteró unas expectativas y las elaboró, sino que también añadió muchas expectativas nuevas.

### **3.3.4 Cuestionario guiado - Análisis**

En conclusión, este segundo cuestionario reveló mucho acerca de los tipos de expectativas que formaron y cómo las formaron. En primer lugar, es evidente que cada participante formuló expectativas individualizadas. Aunque existían unas expectativas comunes, la verdad es que la mayoría del contenido resultaba más particular que común entre las tres participantes. Este fenómeno se debe, en parte, a que cada participante basó sus expectativas para el EE en sus experiencias previas.

Lo que es más, las perspectivas y actitudes de las participantes se evidenciaron más en el cuestionario guiado que en el cuestionario preliminar. Este rasgo podría ser el mero resultado de que el cuestionario guiado contenía más información. Sin embargo, parece significativo que casi siempre los comentarios en el cuestionario guiado representaran o una ampliación o un desarrollo de los temas que habían descrito en el cuestionario preliminar. En muchos casos, las participantes reiteraron un tema previo pero lo desarrollaron dando más detalle o explicándose. En otros casos se descubrieron opiniones nuevas de las participantes en el cuestionario guiado. Aunque no hicieran ninguna referencia a una expectativa u otra en el cuestionario preliminar, los apuntes del cuestionario guiado parece haberles recordado o inspirado sus expectativas. Hay que mencionar que el instrumento mismo tiene el posible efecto de influir en la formación de las expectativas, pero esta influencia parece mínima, si no deseada en este caso y las participantes siempre tenían, al menos en teoría, la opción de no escribir nada.

Los resultados del cuestionario preliminar y el guiado, presentan un panorama general de qué tipos de expectativas forman los estudiantes en un programa de Máster para su experiencia de EE (la pregunta de investigación A).

### **3.4 Cuestionario en España**

En esta sección se analizan las respuestas al cuestionario que tomaron durante su estancia en España, a fin de ver si las participantes modificaron, eliminaron, o añadieron expectativas durante la experiencia (la pregunta de investigación B). Al leer las respuestas de las participantes, se ve que se mantienen iguales o, más comúnmente, se reiteran con la intención de redoblar los esfuerzos por realizarlas. Puede que esta distinción entre mantener expectativas y reiterarlas parezca sutil, pero se hizo evidente

que se trataban de fenómenos distintos. En el primer caso, la participante nada más mencionó que todavía tenía la misma expectativa. En el segundo caso, la participante volvió a mencionar una expectativa, pero era evidente que hasta la hora no la había realizado satisfactoriamente y que quería dedicarse más a realizarlas.

Otro obstáculo en la codificación de las respuestas se encontró en los comentarios de las participantes. Para la sorpresa del investigador, parece que en vez de comentar si querían modificar, eliminar o añadir expectativas, en muchas ocasiones las participantes más bien evaluaron el progreso de la realización de sus expectativas. Como resultado, la discusión que sigue va a parecerse mucho más a las discusiones previas de lo que esperaba el investigador. Se señalará cuando haya instancias claras de la modificación, adición, eliminación, el mantenimiento o la reiteración de expectativas, pero en los otros casos se discutirán los comentarios de las participantes y, si es posible, se inferirá una clasificación.

### **3.4.1 Cuestionario en España - La participante 2B**

Con respecto a las expectativas para la adquisición de conocimientos culturales, la participante 2B en general expresó satisfacción con su progreso hasta la fecha. Afirmó que estaba haciendo todo lo posible para aprovechar los beneficios culturales de la experiencia, realizando sus planes para seguir caminando por la ciudad cada día. Sin embargo, lamentó no haber tenido tanta interacción personal con los habitantes. Por su tono y la ausencia de un deseo de rectificar la situación, parece que descartó su expectativa de relacionarse con los habitantes de la ciudad.

En lo que concierne a sus expectativas para la mejoría lingüística, 2B otra vez se mostró insatisfecha con la falta de contacto con españoles, pero contenta en los otros

aspectos. Una meta de 2B del cuestionario guiado había sido ser menos tímida para poder hablar más con los españoles. Aunque no había hablado mucho con los habitantes, consideraba que sí se había comportado de una manera más extrovertida. También estaba satisfecha con su mejoría lingüística y con gusto afirmó que constantemente hablaba español con los otros estudiantes, otra meta que había incluido en el cuestionario guiado.

Su perspectiva hacia su adquisición de conocimientos pragmáticos era del todo positiva. Le gustaba que la clase de sintaxis le pareciera muy útil este año (en contraste con el año pasado) y que hubiera podido incorporar lo aprendido en clase en sus conversaciones. También, aunque en el cuestionario guiado había pensado en la posibilidad de comprar más libros de gramática, ahora no lo consideraba necesario. Este cambio de parecer se puede interpretar como la eliminación (al menos parcial) de una expectativa. Terminó exclamando que a su parecer esta experiencia de EE le había servido más que las otras.

De la misma manera, estaba muy satisfecha con la realización de sus expectativas para beneficios profesionales durante la primera mitad del programa. Elogió la utilidad de las clases de cultura y sintaxis y anticipó con placer tomar la última porción de la clase de cultura, la cultura popular, porque esperaba poder usar la información en su instrucción. En el cuestionario guiado había expresado que quería mejorar sus habilidades didácticas por la inmersión en la cultura y la lengua españolas, así que su satisfacción parece estar conforme con sus expectativas. Según sus comentarios, también había realizado otra expectativa, la de sacar fotos para usarlas como materiales didácticos.

La reacción positiva hacia el progreso que había hecho continuó en la discusión de sus expectativas para los beneficios personales. De acuerdo a sus comentarios, 2B

había logrado sus metas de tener más confianza en sus habilidades para entender y hablar español y de ser más extrovertida. Hasta reiteró su expectativa de seguir mejorando su español, lo que, según ella, constituía su meta personal más importante. Aunque no había mencionado las amistades bajo la categoría de beneficios personales en el cuestionario guiado, en este instrumento celebró las relaciones que iba formando. Como se discutirá después, mantener estas relaciones nuevas se convirtió en una nueva expectativa para las redes sociales.

Con respecto a sus expectativas para la formación de amistades, 2B se mostró insatisfecha con la falta de relaciones con españoles, pero sorprendentemente satisfecha con las relaciones que había formado con otros estudiantes. Como se mencionó antes, no le gustaba no haber conocido a muchos españoles, pero sus comentarios revelaron que no tenía mucha intención de actuar para efectuar un cambio. De hecho, en el cuestionario guiado había confesado que no tenía mucha esperanza de formar tales relaciones. En lo que concierne a las amistades con otros estudiantes, se ve una progresión interesante. En el cuestionario preliminar, indicó que esperaba que vivir en la residencia la ayudara a hacer amigos. No obstante, en el cuestionario guiado, sólo mencionó amistades con otros estudiantes como una táctica para aguantar las cinco semanas (“just to get through the 5 weeks”) y admitió que no esperaba mantener estas relaciones después del programa. A pesar de estos comentarios, en este cuestionario se sorprendió por haber hecho amistad con los otros estudiantes y ahora sí esperaba mantener las relaciones después del programa. Esta expectativa constituye una adición y el tema aparecerá en los demás cuestionarios y el diario.

Como en el cuestionario guiado había criticado a unos estudiantes del año pasado, volvió a criticar unos estudiantes de este año después de mostrarse contenta con la presentación de su identidad. La participante 2B explícitamente afirmó que tenía las mismas expectativas que antes, pero por su crítica de unos colegas reveló unas expectativas que se habían mantenido tácitas hasta la fecha. A su parecer, los comentarios de unos estudiantes habían mostrado que eran personas cerradas e ignorantes a la vez que la avergonzaron. Esta crítica hizo explícita una expectativa que tenía para la identidad de otras personas del programa: que sean personas abiertas y cultas.

En lo que concierne a sus expectativas para el sistema educativo durante el programa, 2B otra vez las comentó de manera directa y se mostró satisfecha. Afirmó que todavía tenía las mismas expectativas, que reflejaban una actitud positiva hacia el sistema educativo. El único comentario negativo se trataba de que a veces se sentía abrumada, pero este sentimiento no la sorprendió porque había experimentado lo mismo el año anterior.

Hablando de las expectativas para su entorno, la participante 2B en general las conservaba. Le gustaba la residencia, menos la comida, porque tenía su propia habitación y cuarto de baño y porque la estaba ayudando a formar relaciones como había esperado. Admitió que no había esperado disfrutar tanto del ambiente. Tampoco había anticipado que hiciera fresco, habiendo predicho en el cuestionario guiado que haría calor como el año anterior.

Los comentarios de 2B sobre sus expectativas para los problemas que anticipaba enfrentar revelaron que había acertado en el cuestionario guiado. En ese cuestionario, había anticipado enfrentar la añoranza por su familia, y en este cuestionario admitió que

estaba pasando por ello. Sin embargo, añadió que las amistades inesperadas que había formado la ayudaban a despreocuparse.

A diferencia de las otras categorías, la de las expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios evidenció un cambio marcado. Mientras que en el cuestionario guiado la participante 2B había pensado pasar todo el tiempo posible estudiando, ahora confesó que le resultaba difícil encontrar tal equilibrio. Admitió que no estudiaba tanto como había anticipado y que a veces, por mucho que estudiara, no le parecía lo suficiente. Además, redujo el porcentaje que anticipaba pasar en los estudios del 65% al 50%. Sin embargo, afirmó que, aunque no estudiaba tanto como había esperado, mantenía su enfoque en ampliar sus conocimientos lingüísticos y culturales durante el tiempo de diversión.

En el cuestionario que todas completaron durante su estancia en España, sólo la participante 2B añadió unos comentarios en la categoría opcional. En esta sección, comunicó que su experiencia este año estaba superando las expectativas bajas que tenía para el programa, confesando que había experimentado “a complete turn around” en cuanto a su actitud. Atribuyó este cambio positivo a la formación de relaciones con otros estudiantes del programa. Estos comentarios resultaban interesantes porque hasta el momento, según lo expresado en otros comentarios, la participante 2B ya tenía una actitud bastante positiva hacia el programa.

En general, los comentarios de la participante 2B se trataban de una evaluación de la realización de las expectativas que había propuesto en el cuestionario guiado, pero ella también descartó una expectativa, reiteró muchas, modificó unas y añadió otras en el cuestionario en España.



### **3.4.2 Cuestionario en España - La participante 3C**

Frente a las respuestas de 2B, las de 3C y 4D por lo general comentaron más directamente cambios a sus expectativas existentes. 3C indicó que sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales no habían cambiado mucho, pero reiteró que quería comer más comida española, o al menos más comida que no se encontrara en Estados Unidos (una expectativa que había expresado en el cuestionario preliminar).

En cuanto a sus expectativas para la mejoría lingüística, no se vio mucho cambio tampoco. Afirmó que estaba aprendiendo mucho sobre la gramática en la clase de sintaxis y que quería continuar aprendiendo mucho. También añadió que había aprendido mucho vocabulario en la clase de literatura, un beneficio que no había anticipado en los cuestionarios anteriores.

Con respecto a las expectativas para la adquisición de conocimientos pragmáticos, 3C simplemente indicó que nada había cambiado. Hablando de los beneficios profesionales, expresó que sus expectativas se estaban realizando. Afirmó que recibía mucha información y muchos consejos sobre cómo enseñar algunas cosas (no proveyó más detalle). También modificó un poco sus expectativas añadiendo que deseaba recibir no sólo consejos sino también materiales (didácticos) en lo que quedaba del programa.

La participante 3C indicó que no había cambiado sus expectativas para los beneficios personales. Sin embargo, en cuanto a la formación de redes sociales, indicó alguna insatisfacción. Admitió que le interesaría convivir más con gente española para adentrarse más en la cultura. Sin embargo, ésta no es una crítica muy fuerte ya que en el cuestionario guiado no expresó mucha intencionalidad para conocer a españoles, dejándolo más bien a la casualidad.

En lo que concierne a las expectativas para la identidad, el sistema educativo, y su entorno físico no reportó ningún cambio. No obstante, parece que la participante 3C eliminó una expectativa acerca de los problemas que anticipaba enfrentar. Mientras que en el cuestionario guiado había expresado miedo de que las clases fueran difíciles, en este cuestionario descartó esta preocupación afirmando que no le parecían tan difíciles.

En su discusión de las expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios, sólo confirmó que, como había anticipado, no había tenido problemas al respecto.

Según sus comentarios directos, en el cuestionario en España la participante 3C mantuvo la mayoría de sus expectativas o evaluó su realización, pero añadió, modificó, o descartó unas expectativas también.

### **3.4.3 Cuestionario en España - La participante 4D**

Igual que la participante 3C, 4D también comentó el estado de sus expectativas de modo claro y directo. Por ejemplo, simplemente indicó que no había cambios con respecto a sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales.

En sus comentarios sobre la mejoría lingüística, mantuvo su actitud negativa y rechazó unas expectativas pero también añadió una nueva. Descartó la esperanza de ver mejoramiento marcado en las áreas de vocabulario o la fluidez. Asimismo ya no esperaba mejorar mucho su acento o pronunciación puesto que consideraba que no hablaba mucho más español en España que en Estados Unidos. No obstante, por lo mucho que había aprendido sobre la gramática en la clase de sintaxis, explícitamente quería añadir la expectativa de entender mejor los aspectos de la gramática española avanzada. Parece que en este aspecto el programa ya había superado sus expectativas.

En cuanto a sus expectativas para la adquisición de conocimientos pragmáticos y los beneficios profesionales, la participante 4D indicó que no habían sufrido cambios y tampoco las expectativas para las redes sociales, la identidad, o el sistema educativo. No obstante, quería descartar su expectativa de mejorar mucho su español, explicando que su contacto con la lengua no era tan concentrado como había esperado.

Con respecto a su entorno físico, indicó que sólo había un cambio. Mientras que había anticipado un clima más caluroso, ahora se dio cuenta de que no iba a hacer tanto calor, pero expresó que el clima todavía le gustaba.

En lo que concierne a los problemas que anticipaba enfrentar, 4D cambió unos aspectos de sus expectativas pero mantuvo otros. En el cuestionario guiado, había anticipado que las tareas de las clases serían difíciles porque tenían que estudiar tanto material dentro de un plazo corto. Sin embargo, en este cuestionario afirmó que las tareas y las clases mismas no eran tan difíciles como había anticipado. Por otro lado, la había sorprendido la dificultad de los exámenes para las clases de historia y literatura. Por lo tanto, pensaba pasar más tiempo estudiando para esas clases.

Esta sorpresa influyó también en sus expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios. Admitió que ahora le parecía necesario pasar más tiempo estudiando para sacar notas satisfactorias (especialmente en el examen de historia). También confesó que en realidad había pasado menos tiempo socializando de lo que había anticipado. Por lo consiguiente, cambió los porcentajes, aumentando a un 70% (de un 60%) el tiempo para estudiar. En este aspecto, 4D se diferencia de las otras 2 participantes, ya que 2B disminuyó el porcentaje de estudios y 3C lo mantuvo igual.

En términos generales, la participante 4D mantuvo la mayoría de sus expectativas pero también descartó, modificó y añadió otras en el cuestionario en España.

#### **3.4.4 Cuestionario en España - Análisis**

En total, este instrumento mostró que las expectativas de las participantes evolucionaron durante la experiencia. Aunque pocas veces añadieron expectativas nuevas o reiteraron con más esfuerzo expectativas previas y muchas veces no indicaron ningún cambio, varias veces descartaron expectativas que ya no les parecían probables o posibles. Esta tendencia puede evidenciar que, aunque estas participantes de un programa Másters habían tenido bastante experiencia con el EE, todavía formaron expectativas no realistas de vez en cuando. También es interesante que la hispanohablante, 3C, parece haber mantenido más sus expectativas. Es posible que su familiaridad con una cultura y un sistema educativo que se parecen a los españoles, una familiaridad con la que no contaban 2B o 4D, le ayudaran a formar expectativas más realistas. Hablando en general, parece que en este instrumento la participante 2B se sorprendió de manera positiva, la participante 3C no se sorprendió mucho, y la participante 4D se desilusionó un poco. Estas diferencias serán el resultado de las experiencias individuales previas. Por ejemplo, aunque 2B no gozaba de la experiencia que había tenido 3C, ella había participado en el programa el año anterior, lo que podría haberla ayudado a tener una mejor idea de qué esperar de la que tenía 4D.

#### **3.5 Cuestionario de vuelta**

Aunque las participantes completaron las anotaciones de actividad en España, el cuestionario que completaron al regresar a Estados Unidos se discutirá primero. El

cuestionario que completaron una vez regresadas a EEUU les pidió que evaluaran sus expectativas y su realización.

### **3.5.1 Cuestionario de vuelta - La participante 2B**

Con respecto a sus expectativas para su adquisición de conocimientos culturales, la participante 2B admitió que no había realizado su expectativa original, relacionarse con los españoles, pero todavía consideraba que había mejorado sus conocimientos culturales. También explicó por qué, comentando que nunca tenía tiempo para ir a intercambios con los españoles ya que pasó el tiempo caminando por la ciudad con sus amigas del programa. Parece que se trataba más de las prioridades que de la falta de tiempo. Sin embargo, la participante 2B expresó que se sentía satisfecha con su mejoramiento de sus conocimientos culturales a pesar de no haber participado en el intercambio.

Con respecto a la realización de sus expectativas para su mejoría lingüística, 2B otra vez mostró satisfacción e indicó una explicación posible. Según sus comentarios, creía que había logrado sus metas originales de ser más extrovertida y de usar español todo lo posible. Es interesante que sus expectativas se trataran más que nada de su comportamiento lingüístico (hablar mucho y hablar español) para mejorar su español, en vez de simplemente mejorar su español, sin proveer una manera de llevarlo a cabo. Como explicación, afirmó que pudo realizar sus expectativas porque se rodeaba de gente con la misma meta de hablar español y que hasta había evitado conversar con una estudiante del programa porque ésta frecuentemente hablaba inglés.

Una vez más la participante 2B estaba satisfecha con la realización de sus expectativas pragmáticas. Aunque no había pasado tanto tiempo estudiando como había

previsto, comunicó que realizó sus expectativas disfrutando de la clase de sintaxis y experimentando la cultura. Cabe reiterar aquí que no se sabe bien si la participante leyó “gramática” en vez de “pragmática” o si consideró que la clase de sintaxis la ayudaría a adquirir más conocimientos pragmáticos.

Consideraba esta combinación de instrucción formal (en las clases) e informal (en las calles), efectiva también para la realización de sus expectativas profesionales. Dio a entender que le habían interesado las clases, especialmente las de gramática y de cultura, y que tenía ganas de aplicar lo que había aprendido en estas clases en su propia enseñanza. También atribuyó su éxito en parte a sus paseos por la ciudad.

En cuanto a la realización de sus expectativas personales, la participante estaba gratamente sorprendida. A su parecer, no sólo había logrado su meta de mejorar su español siendo más abierta, sino que este esfuerzo también la había ayudado a formar relaciones duraderas con sus colegas del programa.

No haber realizado sus expectativas originales para la formación de redes sociales le parecía un resultado positivo. Originalmente, había esperado conocer a gente española, pero en general no pensaba socializar mucho. Al contrario, aunque no había conocido a muchos españoles, gracias en gran parte a vivir en la residencia este año en su opinión, pudo formar muchas relaciones duraderas, hasta con personas que no había conocido del año pasado en el mismo programa.

Con respecto a sus expectativas para la formación, presentación y conservación de su identidad también se mostró muy satisfecha. De acuerdo con sus comentarios, había realizado sus expectativas para no cambiar mucho. Notó de nuevo que se había rodeado de personas que tenían los mismos sentimientos y opiniones, lo que la había ayudado a

ser tal como era. La participante 2B volvió a comentar la conducta reprochable de sus colegas, afirmando que al final del programa ignoró sus tonterías.

2B también estaba contenta con la realización de sus expectativas acerca del sistema educativo. Basándose en su experiencia del año anterior, había esperado tener buenas clases y buenos profesores y el programa este año no la había decepcionado.

No es de sorprender que estuviera más que satisfecha con la realización de sus expectativas para su entorno físico. Según 2B, el clima había sido perfecto. Y, como se ha visto en las discusiones de arriba, le encantaba haber podido formar tantas relaciones gracias a vivir en la residencia en vez de un apartamento. También mencionó que, en general, la residencia había superado sus expectativas.

Desgraciadamente, sus expectativas para los problemas que había previsto enfrentar también se realizaron. Confesó que había experimentado la añoranza por su familia como había esperado. Sin embargo, añadió que le había servido de consuelo conocer a tanta gente y pasar tiempo con ellos y tener el internet en su habitación (para poder comunicarse con su familia).

A diferencia de las otras expectativas, 2B indicó que las que conciernen al equilibrio entre el ocio y los estudios habían quedado medio realizadas. Afirmó que no había pasado tanto tiempo estudiando como había previsto. Sin embargo, consideraba que, dadas las circunstancias del programa, había hecho lo mejor que había podido con respecto a mantener un equilibrio. En cuanto al porcentaje, comentó que le era difícil ser exacta, pero terminó dando los porcentajes del 40% del tiempo en el ocio y el 60% del tiempo en los estudios. También indicó que durante las semanas el porcentaje de tiempo

pasado en los estudios subía al 70%, mientras que durante los fines de semana bajaba al 45%.

Bajo la categoría opcional, la participante 2B reiteró su feliz sorpresa ante las relaciones que había podido formar. Gracias estas relaciones, expresó que había disfrutado del programa más de lo que había esperado.

En cuanto a la realización de sus expectativas, las únicas que no se realizaron eran la de conocer gente española (una expectativa cultural) y no hacer muchos amigos (una expectativa para la formación de redes sociales). En este último caso, es evidente que puede ser preferible que unas expectativas no se realicen. También, su expectativa para el equilibrio entre el ocio y los estudios quedó medio realizada. En muchos casos, la participante 2B ofreció explicaciones para la realización de sus expectativas.

### **3.5.2 Cuestionario de vuelta - La participante 3C**

Aunque su actitud hacia la realización de sus expectativas no era tan positiva como la de 2B, la participante 3C en general quedaba muy satisfecha con su experiencia en total. En cuanto a sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales, indicó que se habían realizado. Explicó su satisfacción añadiendo que había aprendido mucho de la cortesía en España, había probado muchos platos diferentes, y que había aprendido mucho sobre la cultura en general en la clase de cultura y las otras clases.

También indicó que sus expectativas para la mejoría lingüística se habían cumplido. Expresó que había aprendido más de lo que había esperado. Se sentía más preparada para dar clases gracias a la clase de sintaxis y había aprendido mucho vocabulario en la clase de literatura.



En cambio, la participante 3C consideraba que sus expectativas para la adquisición de conocimientos pragmáticos sólo se habían realizado en parte. Notó que los aspectos pragmáticos se habían hecho muy evidentes en este viaje y que ahora entendía mejor la comunicación social entre los españoles, especialmente en cuanto a la cortesía. Sin embargo, confesó que le hubiera gustado aprender más de otros aspectos de la pragmática, pero creía que esto no había ocurrido porque no se había relacionado mucho con personas españolas.

Por no haber formado expectativas muy fijas para los beneficios profesionales, sólo se mostró moderadamente satisfecha con su realización. Afirmó que además de haber mejorado sus conocimientos sobre la lengua y de ahora sentirse más preparada profesionalmente, no consideraba que había realizado mucho. De hecho, en este cuestionario no hizo ninguna referencia a los materiales didácticos que había mencionado en el cuestionario en España, pero con la excepción de este asunto parece que se realizaron todas las expectativas que había expresado por escrito. No obstante, tuvo una reacción positiva hacia la realización de sus expectativas para los beneficios personales. Según ella, por su experiencia se había conocido mejor, había tenido la oportunidad para reflexionar sobre su propia cultura y la del país donde ahora vivía, y había llegado a ser una persona más tolerante.

Como las otras participantes, con respecto a sus expectativas para las redes sociales, la participante 3C se decepcionó un poco. Lamentó no haber podido socializar mucho con gente española, notando que estar en clases para extranjeros no había fomentado este contacto. Sin embargo, hay que recordar que esta participante, tanto como las otras dos, no había tenido mucha esperanza de conocer a muchos españoles. En

contraste, estaba bastante satisfecha con la realización de sus expectativas para la formación, presentación y conservación de su identidad. Afirmó que había reforzado su identidad y que había podido notar diferencias y semejanzas entre la cultura española y la mexicana.

En lo que concierne al sistema educativo español, las expectativas de la participante 3C se realizaron. Había querido aprender mucho sobre el sistema educativo español y comunicó que lo había logrado por medio de la instrucción al respecto en la clase de cultura popular y por la experiencia misma con dicho sistema durante el programa.

En cuanto a la realización de sus expectativas para su entorno físico, mostró una reacción mixta. Admitió que no había tenido expectativas muy fijas, pero por el lado positivo su apartamento había sido cómodo y limpio, así que estaba algo satisfecha. En realidad, no hubo mucho que comentar relacionado con sus expectativas que había previsto enfrentar. En el cuestionario que había completado en España ya descartó el miedo de que las clases fueran difíciles. Por lo tanto, en el cuestionario de vuelta, simplemente escribió que no había tenido ningún problema.

De la misma manera se realizaron sus expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios. Directamente expresó que no había tenido problemas para encontrar el equilibrio y anotó los mismos porcentajes para el ocio y los estudios que había puesto en los otros cuestionarios.

En este cuestionario, la participante 3C vio conveniente añadir unos comentarios más en la categoría opcional. Afirmó que sus expectativas se cumplieron y que estaba satisfecha con la experiencia y el viaje en general. Como se ha notado antes, parece que

esta participante experimentó el nivel más bajo de sorpresa en cuanto a la realización de sus expectativas.

Como fue el caso con la participante 2B, las expectativas de la participante 3C se realizaron en gran parte. Una excepción era no conocer gente española como había esperado (una expectativa para la formación de redes sociales). No tener dificultades en cuanto al equilibrio de ocio y los estudios como había previsto también constituye una expectativa no realizada, en este caso un resultado positivo. Otra excepción se trata de no haber adquirido tantos conocimientos pragmáticos como había esperado, aunque 3C afirmó que había aprendido algo al respecto. En lo que concierne a los beneficios profesionales, la participante admitió que no tenía expectativas muy fijas, así que fue difícil evaluar su realización. La participante 3C ofreció unas explicaciones para la realización de sus expectativas, pero no tantas como la participante 2B.

### **3.5.3 Cuestionario de vuelta - La participante 4D**

Para su sorpresa, y a pesar de su perspectiva pesimista anterior, la participante 4D quedaba bastante satisfecha con su experiencia de EE. Estaba más o menos satisfecha con la realización de sus expectativas para la adquisición de conocimientos culturales. Afirmó que había aprendido más sobre los actos de habla, en específico sobre la cortesía. Sin embargo, sugirió que habría ganado más conocimientos culturales en un contexto que fomentara más la inmersión.

En cuanto a la realización de sus expectativas para la mejora lingüística, la participante 4D tenía una actitud sorprendentemente positiva. En este cuestionario, se dio cuenta de que había exagerado en el cuestionario anterior, probablemente debido a un sentimiento de frustración. A pesar de que no había esperado mucho de la experiencia

para la mejoría lingüística, admitió que había mejorado un poco en cuanto al vocabulario, la fluidez, y el acento. También confesó que, en realidad, probablemente había hablado más español allí en España de lo que habría hablado en Estados Unidos y que hablar español la mayoría del tiempo la había ayudado. Mantuvo esta reacción positiva al hablar de la adquisición de conocimientos pragmáticos. Creía que había realizado sus expectativas gracias a las observaciones que había hecho de los españoles y las explicaciones detalladas sobre la cortesía de un(a) profesor(a).

Desafortunadamente, la participante 4D no contestó de manera muy directa con respecto a la realización de sus expectativas profesionales. En este cuestionario, consideraba que no podía evaluar la realización de sus expectativas porque no había hecho ningún cambio profesional desde entrar en el programa. Parece que esta participante apreció el valor profesional de esta experiencia como un ítem a poner en su CV que la ayudaría a conseguir trabajo. Dentro de este contexto, ya que todavía no había intentado conseguir trabajo, tiene sentido que dijera que nada había cambiado.

Por otro lado, indicó que sus expectativas para los beneficios personales se habían superado. Notó un poco de mejoramiento en sus habilidades en español, lo cual era mejor que la falta total de mejoramiento que había previsto en el cuestionario que completó en España. Ella misma expresó lo siguiente: “I think I ended up with more of a positive outlook than the one I started with.”

En los cuestionarios anteriores había expresado que no tenía mucha esperanza de hacerse amiga de personas españolas. Ahora en este cuestionario lamentó que no había tenido la oportunidad para relacionarse con los españoles. Sin embargo, la alentó que sus expectativas para la formación, presentación y conservación de su identidad se hubieran

realizado. El tiempo breve que había pasado en España le bastó para entender profundamente la cultura española y notar diferencias y semejanzas con su identidad. En el cuestionario describió unas observaciones que había hecho, como el contraste entre la cortesía implícita de España frente a la explícita de Estados Unidos.

Según sus comentarios, parece que estaba insatisfecha con la realización de sus expectativas para el sistema educativo. Admitió aquí y en el cuestionario guiado, que no había sabido exactamente qué esperar del sistema educativo. No obstante, sea o no sea la verdad, consideraba que su experiencia había sido algo artificial y que no representaba con exactitud cómo era el sistema educativo en realidad, debido, en parte, a la duración breve del programa. También pensaba que los profesores no habían calificado a los estudiantes tan severamente como habrían calificado a estudiantes españoles para equilibrar el sistema español al estadounidense, que consideraba más indulgente.

Con respecto a su entorno físico, la participante 4D expresó una reacción mixta. En el cuestionario guiado, había comentado que, por los comentarios de otras personas, esperaba que el ambiente de España le encantaría. Aunque le era interesante, confesó que no era el lugar más interesante del mundo. Para explicar esta desilusión, hizo referencia a sus viajes anteriores a varios países, infiriendo que España le habría encantado tanto a los otros porque no habían viajado mucho. Sin embargo, también admitió que no había viajado a muchos otros sitios de España y que por eso no podía evaluarlo justamente.

Tratando las expectativas para los problemas que había previsto, concluyó que en general se habían realizado porque había salido bien en las clases. Añadió que había sacado notas mejores después de darse cuenta de que tenía que estudiar más.

Aunque no comentó directamente su actitud hacia la realización de sus expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios, sus comentarios evidenciaron que tenía una perspectiva más bien negativa. Notó que había tenido que estudiar más de lo que había esperado, pero explicó que esta necesidad podría haber sido el resultado de tener una personalidad más estudiosa que antes y un deseo más intenso de sacar buenas notas. Lamentó haber tenido menos oportunidades para socializar fuera de la clase de las que había esperado. Si la participante 2B tiene razón en cuanto al efecto positivo de la residencia en la formación de relaciones, el que la participante hubiera vivido en un apartamento con una compañera podría haber impedido que hiciera amigos. También admitió que no se había llevado bien con varios colegas del programa. Terminó indicando los mismos porcentajes que había indicado en el último cuestionario (un 30% para el ocio y un 70% para los estudios).

En general, las expectativas de la participante 4D se cumplieron. Las que no se realizaron eran sus expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios y para el sistema educativo español. Tuvo una reacción mixta hacia la adquisición de conocimientos culturales y el entorno. Indicó que sus expectativas para los beneficios profesionales todavía no se pudieron medir. Como las otras participantes, ofreció algunas explicaciones para la realización de sus expectativas.

### **3.5.4 Cuestionario de vuelta - Análisis**

En resumen, parece que las expectativas de las participantes para esta experiencia de EE se realizaron. En particular, las clases superaron sus expectativas, pero el contacto limitado con los españoles las decepcionó. Casi cada participante comentó que una clase (o más) le había servido para realizar sus expectativas. Hasta la participante 4D, que

había expresado alguna insatisfacción con la percibida inautenticidad de las clases, elogió su utilidad para aprender más sobre la pragmática.

En todos los cuestionarios la falta de contacto con españoles era un tema recurrente. Parece que ninguna de las participantes estaba satisfecha con no haber formado ninguna relación con españoles. De la misma manera, la participante 4D añadió que no había muchas oportunidades para socializar con otros estudiantes del programa. Obviamente, esta insatisfacción habrá resultado en parte de las actitudes y acciones de las participantes. Las participantes 3C y 4D vivieron juntas en un apartamento. La participante 2B afirmó que no había tenido tiempo para los intercambios con españoles, en realidad prefiriendo pasar tiempo con sus colegas del programa. Esta conducta se comentará más en la discusión de las anotaciones de actividad. Sin embargo, dada la cantidad de comentarios de las participantes al respecto, parece que les convendría a los diseñadores del programa incorporar más actividades sociales para fomentar la interacción de sus participantes con españoles y con otros participantes del mismo programa. La manera de incorporar este tipo de actividades se discutirá en la sección de implicaciones.

Es notable que cada participante ofreciera unas explicaciones para la realización de sus expectativas en el cuestionario de vuelta, aunque no todas las explicaciones sean lógicas. Parece que, siendo estudiantes en un programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua, las participantes tenían sus propias ideas sobre qué factores podrían haber afectado la realización de sus expectativas.

### 3.6 Anotaciones de actividad

En este instrumento, cada participante llenó un gráfico representando los días de la semana pasada con las actividades en las que había participado y la lengua (o combinación de lenguas) que había empleado durante esas actividades (véase el modelo en la sección de metodología). Se esperaba que este instrumento arrojara luz no sólo sobre las actividades de las participantes y su uso de español, sino también posibles razones por las cuales (no) se realizaron sus expectativas. No obstante, parece que reveló más sobre la experiencia del EE en general que sobre las explicaciones esperadas. En cuanto a la utilización de las lenguas, las opciones posibles eran sólo español (AS), mayoritariamente español (MS), medio inglés-medio español (HH), mayoritariamente inglés (ME) y sólo inglés (AE).

En general, con la excepción del uso predominante del español durante las clases (totalmente o mayoritariamente en español), en las anotaciones de actividad se encontró bastante variación en la conducta lingüística de las participantes dependiendo del contexto y del interlocutor.

En los casos de 2B y 4D, hablar con su familia suponía hablar inglés. Como sus familias, incluyendo al esposo de 2B y al novio de 4D, no hablaban español, tuvieron que emplear el inglés. Durante la semana en cuestión, 2B habló con su esposo lunes, martes, miércoles, jueves, y domingo, y 4D habló con su novio lunes, miércoles, sábado y domingo. Aunque esta interacción sostenida en inglés sirvió para reforzar o fortalecer sus relaciones y satisfacer sus necesidades sociales, obviamente redujeron la cantidad, o al menos la proporción, del tiempo en que estas participantes hablaron español.



Sin embargo, hablar con otros estudiantes tenía un efecto variable dependiendo del contexto y el interlocutor. Por ejemplo, el jueves la participante 2B tomó una bebida en la plaza con 2 amigas y después dio un paseo con una amiga, indicando el uso de sólo inglés/mayoritariamente inglés. Sin embargo, el domingo la misma participante se reunió con unos amigos para comer un helado y dar un paseo, en esta ocasión indicando el uso de mayoritariamente español/sólo español. Incluso 4D y su compañera de piso 3C indicaron unas actividades en las que utilizaron medio inglés-medio español. Como resultado, se puede concluir que el hablar con otro estudiante del programa no siempre predice la conducta lingüística de una persona. Sería lógico, por ejemplo, que durante una conversación de índole muy personal, una participante eligiera usar su lengua materna, mientras que durante otra de carácter más mundano se esforzara más en mantener el uso de la lengua meta.

De esta observación, y otras anotaciones, también se puede apreciar que las motivaciones pueden influir en las actividades y en la selección del idioma. Por ejemplo, la participante 3C, hablando de haber salido a comer muchas veces durante la semana pasada, una actividad en la que empleó medio español-medio inglés, admitió que esta actividad no era normal. Más bien, quería aprovechar el tiempo con su compañera de piso. Dentro de este contexto, la motivación parece ser social más que nada. Por lo tanto, si quisiera enfocarse más en el aspecto social, sería de esperar menor atención en su conducta lingüística, dejándose emplear el inglés. De la misma manera, se nota que el uso de inglés para estas tres participantes aumentó durante su tiempo libre. Aunque esta observación no va a sorprender a nadie familiarizado con el EE, tal vez reducir el tiempo libre de los estudiantes del programa, reemplazándolo con actividades diseñadas para

fomentar la interacción de los estudiantes con los habitantes de la ciudad hiciera mucho para aumentar la producción en español de los estudiantes.

Otra observación acerca de la conducta lingüística tiene que ver con el uso de la tecnología, en particular el internet. La participante 2B indicó que el martes entre estudiar y descansar, miró el sitio Facebook, apuntando el uso mayoritariamente inglés. En su estudio, Dewey (2006a) notó que pasar tiempo en el internet leyendo correo electrónico o mirando sitios web en la lengua meta afectó negativamente el rendimiento de sus participantes en su prueba de vocabulario situacional y que la misma actividad en la lengua meta tuvo un efecto negativo en su rendimiento en la escala de conocimientos de vocabulario. Según este estudio, parece que pasar tiempo en internet suele disminuir la mejoría lingüística aunque ayuda a pasar el tiempo y/o comunicarse con la familia.

Una última observación tiene que ver la conducta de la participante 3C. Aunque es una hablante nativa en un programa Másters para la enseñanza de español, también es bilingüe. Sin embargo, ella también empleó el inglés de vez en cuando, una preocupación de la participante 4D en su cuestionario guiado. De la misma manera, las participantes 2B, que estaba orgullosa de hablar español la mayoría del tiempo, y 4D, que también estaba contenta con su conducta lingüística, indicaron que a veces recurrieron al inglés. Por lo tanto, parece que es poco realista suponer que un estudiante graduado en una experiencia de EE emplee la lengua meta todo el tiempo, inclusive cuando ésta es su lengua materna. Esta conclusión coincide en parte con lo que observó Muñoz Hernández (2005) con respecto al uso sorprendentemente alto del inglés entre los estudiantes del programa Másters en la enseñanza de español durante el EE.

En lo que concierne a la utilidad de este instrumento para explicar la realización de las expectativas de las participantes, parece que no es tan útil como se esperaba. Ya que sólo representa una semana, es difícil decir si una actividad indica una tendencia o sólo constituye una anomalía, aunque las participantes tenían la oportunidad de hacer comentarios al respecto. Unas anotaciones que documentaran todas las semanas con la duración de las actividades habrían sido más útiles, pero también habrían violado más la privacidad de las participantes.

Sin embargo, este instrumento tiene otro defecto. Es casi imposible decidir si una actividad representa la causa de un resultado (o motivación) o el efecto del mismo. Por ejemplo, es evidente que las participantes no estaban satisfechas con la falta de contacto que habían tenido con los españoles. También se evidencia en las anotaciones para esta semana que las participantes habían tenido contacto mínimo con personas españolas. Lo que no queda tan claro, especialmente dado que ésta era la semana penúltima, es si su conducta similar durante las semanas previas les había impedido el contacto con los autóctonos, o si se trataba de una reacción hacia la frustración que sentían por no haber tenido dicho contacto. Una combinación de los dos es una posibilidad también, como en un círculo vicioso.

En resumen, aunque este instrumento no cumplió su propósito inicial, sí destacó unas observaciones. Primero, la conducta lingüística varió según el individuo, el contexto, las motivaciones, y el interlocutor. Segundo, parece que las necesidades sociales muchas veces iban directamente en contra del deseo de las participantes de usar la lengua meta. Tercero, según estos datos, no es realista suponer que un estudiante

graduado en un programa de Másters para la enseñanza de español emplee la lengua meta todo el tiempo, aunque sea un hablante nativo.

#### **4 Análisis y discusión del contenido de los diarios**

Como se ha mencionado antes, cada participante mantuvo un diario durante su estancia en España. Para facilitar su expresión, a las participantes se les sugirió que escribieran en la lengua con la cual se sintieran más cómodas. La mayoría de las entradas se escribieron en la lengua materna de cada participante, aunque 2B, y en menor grado 4D emplearon el español a veces.

Por medio de los diarios el investigador esperaba identificar nuevas expectativas, expectativas tácitas y actitudes de las participantes. También esperaba observar en más detalle la formación, modificación, eliminación y adición de expectativas.

##### **4.1 Diarios - La participante 2B**

A pesar de su perspectiva mayoritariamente positiva, el diario de 2B empezó con un tono de desilusión. Después del primer día de clases (el 27 de junio), consideraba que las clases de este año no le iban a aportar mucha información nueva, con la excepción de la clase de literatura, que iba a tratar autores desconocidos por la participante. También expresó, como las otras dos participantes, un choque inicial por la manera de enseñar de la profesora de sintaxis. Esta clase era el tema de varias entradas, y como se vio antes, de muchos comentarios en los varios cuestionarios de las tres participantes. Parece que, como estudiantes de un programa Máster para la enseñanza de español, las tres participantes tenían un interés especial en la clase de sintaxis.

En la misma entrada formó muchas de sus opiniones duraderas sobre su alojamiento y la formación de relaciones. A pesar de la comida mediocre del comedor de la residencia, la participante 2B inmediatamente vio el beneficio social de vivir allí, pudiendo comer y relacionarse con varios estudiantes del programa. También destacó por

primera vez la importancia del internet para comunicarse con su familia. No obstante, en este primer día, sus últimos comentarios de que los paseos son buen ejercicio y una buena manera de ocupar su tiempo revelaron que en parte vio la experiencia como un requerimiento por el que tenía que pasar.

En el segundo día del programa, 2B anotó que ese día le había explicado alguna información interesante sobre la ciudad a una estudiante que pasaba su primer verano allí. Aunque este rol de impartidora de información al principio le gustó, para el dos de julio (aproximadamente una semana más tarde), ya se sentía presionada para dar sugerencias y consejos a los primerizos. Dentro de esta misma entrada, apareció por primera vez una actividad que llegaría a ser parte de la rutina de la participante: ir a la plaza a comer helado. Fue este día también cuando expresó por primera vez su sorpresa por la facilidad con la que formaba amistades y la impresión de pertenecer al grupo de estudiantes del programa. En efecto, el cambio en sus expectativas para la formación de redes sociales que comentó en el cuestionario que completó en España había ocurrido después de sólo dos días.

El día treinta de junio también apareció un tema recurrente en el diario de 2B: lo maleducados que eran algunos estudiantes (a su parecer). Lamentó que, especialmente para personas que estaban estudiando para ser profesores, mostraran una falta de respeto hacia los profesores españoles. Criticó que hablaban constantemente durante las lecciones. También criticó a una chica que llevaba “short shorts”, que la participante 2B no consideraba apropiados, no sólo por su ropa sino también por sus quejas de querer regresar a Estados Unidos y su costumbre de hablar inglés. En total, parece que 2B se sorprendió mucho por la (mala) conducta de otros estudiantes.

Dando un salto al dos de julio, se comentó por primera vez el problema que había previsto: la añoranza por su familia. Confesó que se sentía muy sola, especialmente cuando estaba aburrida. Por lo tanto, expresó su deseo de convencer a unas chicas para dar un paseo después de la cena. Por sus comentarios, hay que reconocer que hasta una estudiante de un programa Máster con experiencia previa con el EE puede experimentar la añoranza por su familia. La mención de esta añoranza siguió a lo largo del diario.

En la entrada para el seis de julio, además de unos temas previos, la participante 2B comentó su satisfacción con la clase de historia. Afirmó que le gustaba la clase de historia más este año que el año pasado, por el contenido y porque le parecía más fácil este año. Sólo se destacó este comentario porque es importante recordar que dentro del mismo programa y hablando de la misma participante, puede haber cambios de un año a otro. Dicho de otra manera, ningún estudiante puede formar expectativas exactas para su experiencia de EE, aunque haya participado antes en el mismo programa. Por otro lado, los diseñadores del programa tampoco pueden prever exactamente la reacción que va a tener un estudiante de un año a otro. La participante también mencionó en esta entrada un beneficio de mantener un diario: poder descargar sus frustraciones, especialmente las causadas por la falta de respeto de unos de sus colegas. Al final de la entrada, 2B también expresó por primera vez su deseo de mantener las relaciones que iba formando.

El tema de la entrada para el siete de julio era su experiencia con el cine. Ir al cine era una actividad en la que las tres participantes activamente buscaron experimentar la cultura, en parte porque la universidad vendía abonos para las películas. Ella consideraba ir al cine como una actividad que no era turística y por lo tanto le gustaba. En esta ocasión, también participó en una entrevista sobre el programa de abonos de la

universidad que más tarde salió en la televisión. En las entradas futuras comentó cada película después de haberla visto.

En contraste, la siguiente entrada reveló una actividad en la que, que sepa el investigador, no tomaron parte las tres participantes. El ocho de julio, la participante 2B escribió que pensaba participar en un intercambio con españoles que organizaba un estudiante del programa. Sin embargo, nunca volvió a mencionar este intercambio, lo que lleva al investigador a concluir que esta participante nunca fue al intercambio. Esta actividad podría haber sido una oportunidad para las tres participantes de conocer a gente española, lo que supuestamente era una expectativa de cada participante. Hablando de este intercambio, la participante 4D escribió el doce de julio que tenía dudas en cuanto a la naturaleza del intercambio por la falta de información y que su timidez le impediría la participación.

Sin embargo, durante los próximos días, experimentó unos acontecimientos culturales. El nueve de julio fue al supermercado por galletas y notó la reacción negativa de la cajera cuando le entregó un billete grande para pagar. Aunque la participante admitió que en los Estados Unidos no solía usar billetes grandes, esta reacción le parecía tratar de una diferencia cultural. Al día siguiente fue a un concierto de jazz auspiciado por la ciudad, pero sólo comentó que se divirtió y a la vez echó de menos a su marido. La última de esta secuencia de experiencias ocurrió el once de julio cuando iba a lavar la ropa. Tuvo problemas con las lavadoras y le pidió ayuda a la mujer que trabajaba en la recepción de la residencia. Según la participante 2B, esta mujer se frustró mucho con ella y la trató como a una niña, lo que insultó a 2B. Se categoriza aquí como una experiencia cultural porque es difícil decir si hubo un malentendido cultural o si de verdad la



empleada trató a la participante de manera irrespetuosa. De todos modos, se puede ver que la participante 2B tuvo unas experiencias con la cultura española y describió más como las visitas dadas por la universidad y una obra de teatro en otras entradas.

En las entradas del diecisiete y el veintiuno de julio, respectivamente, la participante 2B comentó dos temas relacionados: el sistema de transportación pública y el estilo de vida peatonal. Durante un viaje a otra ciudad que hizo con cinco amigas del programa, estaba orgullosa de su familiaridad con el transporte público (el metro) por su experiencia previa. También afirmó que le gustaría tener un sistema parecido en su propia ciudad en Estados Unidos. De la misma manera, le encantaba el estilo de vida peatonal de la ciudad del programa, notando que iba a echar de menos poder caminar por todas partes. La participante 4D también apreció este aspecto de la ciudad en su diario. Estos dos temas son de interés porque representan aspectos de la cultura que experimentaron durante su estancia en España que quisieran adoptar en sus propia ciudad en Estados Unidos.

Aunque para el dieciocho de julio empezaba a sentirse un poco impaciente, todavía expresó una actitud positiva hacia su experiencia de EE. A pesar de confesar que estaba lista para regresar a Estados Unidos, escribió que le gustaba la clase de cultura popular porque la información le parecía muy útil para las clases que iba a dar al regreso. Al pensar en regresar, también se dio cuenta de que le daba pena tener que decir adiós a sus nuevas amigas. Cabe mencionar aquí que todavía faltaban dos semanas para terminar los estudios en España. Cambiando de tema, la participante 2B, después de ver otra película, admitió que se sentía más internacional en España que en Estados Unidos. Este

comentario relacionado a la identidad es interesante porque esta idea de internacionalidad no se repitió en otras entradas o en los cuestionarios de 2B.

En la entrada del diecinueve de julio, la participante escribió sobre su motivación para aprender el español. Después de una visita educativa a las catedrales de la ciudad, 2B afirmó que la historia y la cultura la motivaban a aprender español. Esta información, como su impresión de internacionalidad en la entrada anterior y mucha información más, es particular al diario.

Pasando a la entrada del veintidós de julio, se vio la gran satisfacción que sentía en cuanto a su experiencia este año. A diferencia del año pasado, este año consideraba que estaba más dispuesta a probar cosas nuevas. Atribuyó esta disposición a su actitud más positiva que según ella resultaba en parte gracias a sus nuevas compañeras. Terminó añadiendo que esta experiencia había renovado su aprecio de la cultura española: “Last year I hated being here, but this year I’ve fallen back in love with the Spanish culture and way of life.” La formación de amistades influyó mucho en la experiencia de EE de esta participante, aunque antes de salir para España no esperaba hacer muchos amigos.

En su entrada para el día veinticinco, la participante 2B hizo un comentario sobre una dificultad del EE. Así como indicó en el cuestionario de vuelta que no había estudiado tanto como había esperado, en esta entrada dio una posible explicación. Afirmó que en los programas de EE es difícil equilibrar el ocio y los estudios porque uno quiere explorar el lugar nuevo pero tiene que estudiar.

En sus últimas entradas antes del fin del programa, 2B expresó sentimientos de nostalgia acerca de su experiencia. El veintiséis notó que este año le era más difícil irse de España porque no sabía cuándo iba a volver. También aumentaron esta dificultad las

amigas que había hecho este año, con quienes quería reunirse después de regresar a Estados Unidos. El veintiocho comentó que iba a añorar la cultura y el ambiente de la ciudad, el estilo de vida y la ubicuidad del español.

En su última entrada, la participante relató una conversación que sostuvo con un español en su vuelo a Estados Unidos. Contó que durante la conversación habían comentado el sistema educativo de España, que ella acababa de estudiar en la clase de cultura popular. Estas últimas tres entradas en particular evidenciaron la gran satisfacción que sentía la participante 2B con su experiencia de EE en España. Lo que es más, el relato de esa conversación en el avión destacó la importancia que las clases habían tenido en la formación de esa estudiante.

En resumen, el diario de 2B mostró una actitud generalmente optimista y positiva hacia su experiencia de EE, aunque contenía dificultades. Unos temas recurrentes incluyen la añoranza por sus seres queridos, la sorpresa y satisfacción ante su formación de relaciones dentro del programa pero insatisfacción con la falta de contactos con españoles, satisfacción con las clases, y desilusión con la conducta de sus colegas.

#### **4.2 Diarios - La participante 3C**

A diferencia del enfoque en las relaciones en el diario de 2B, el diario de 3C parece centrarse en las clases, especialmente la de sintaxis, y en las observaciones culturales y pragmáticas. En su primera entrada el primer día de clases dio una evaluación positiva de todas las clases, pero confesó cierta inquietud en cuanto a la clase de sintaxis. Como fue el caso con las otras participantes, la manera de enseñar de la profesora de sintaxis le chocó inicialmente. Confesó que un comentario de la profesora de que los hablantes nativos estaban en desventaja la hizo dudar un poco de sus habilidades.

En este mismo día la participante 3C también empezó a realizar su expectativa de probar platos españoles. En este caso, probó el gazpacho y el bacalao. El hecho de que empezara tan pronto a realizar sus expectativas es representativo del papel activo que esta participante desempeñó en la realización de sus expectativas.

Al día siguiente, el sustituto de la clase de sintaxis describió el sistema de calificaciones de España. La participante lo comparó con el sistema mexicano, concluyendo que se parecían mucho, pero le parecía que fue más difícil sacar un 10 en el sistema español.

Un día más tarde empezó a notar unas diferencias pragmáticas entre la cultura española y la mexicana. En una tienda y en un restaurante, 3C notó que las interacciones le parecían más informales que en México. Este día también volvió a mencionar el estilo chocante de la profesora de sintaxis, pero añadió: “sabe mucho así que trataré de aprender lo más que pueda.” Al día siguiente indicó satisfacción general con las clases y con la ciudad. Afirmó que estaba acostumbrándose a su manera de enseñar y que no extrañaba su ciudad, pero sí a su esposo. Esta adaptación continuó al día siguiente con respecto a la pragmática, pero no tanto con respecto a la clase de sintaxis. En cuanto a las diferencias en las formas de cortesía, admitió que ya no le molestaban tanto, pero que todavía intentaba entenderlas. Por otro lado, parece que había experimentado una regresión en la clase de sintaxis y confesó que todavía le ponía un poco nerviosa.

Aunque había mencionado hasta este punto las clases de sintaxis y de literatura, con una actitud positiva, el cuatro de julio comentó su primera clase de historia y el sistema educativo en general. Este día comenzó la porción de historia, habiendo tenido antes la clase de cine. Le parecía que el profesor dio mucha información y notó que

muchos de sus compañeros se sentían “abrumados” por la clase. No obstante, la participante 3C indicó que esta clase le recordó sus clases universitarias en México y por eso no estaba preocupada. La celebración de bienvenida (la inauguración) que dieron esta noche también le recordó los actos académicos mexicanos. Es evidente que su experiencia previa en un sistema educativo más parecido al español que el estadounidense la había preparado para la experiencia en España. Incluso indicó que los días académicos le parecían cortos. Como consideraba que no había mucha tarea, se inscribió en una clase de danza y compró un pase (abono) para cuatro películas.

El cinco de julio, continuó su estudio personal de la pragmática. Durante sus interacciones con un dependiente de una tienda de abarrotes y un mesero, había notado que tenían un comportamiento pragmático similar al suyo. Creía haber notado que su acento no era español y por lo consiguiente les preguntó de dónde eran. Resultó que el dependiente era colombiano y el mesero argentino. Estos son más ejemplos de cómo la participante 3C activamente buscó realizar muchas de sus expectativas.

Este día también volvió a comentar la clase de sintaxis. Ahora afirmó que esta clase era su favorita, que aprendía mucho, y que se había dado cuenta de que le gustaba la gramática. Pensando en la profesora, 3C también se dio cuenta de que le recordaba a una profesora que había tenido en la preparatoria. Aquí cabe mencionar que las dificultades iniciales que tenía esta participante con la clase de sintaxis mostraron que aunque los estudiantes graduados son veteranos en el EE, todavía no son expertos y pasan por dificultades, incluso los hispanohablantes.

Su aprecio de la clase de sintaxis y la profesora siguió en aumento. El seis de julio escribió que la clase de sintaxis de ese día le encantó y que ahora le caía bien la

profesora. Aunque experimentaría a veces unos choques más, en general su actitud hacia la clase y la profesora sería positiva a partir de este día. En cuanto a sus expectativas profesionales, comentó que gracias a la clase de sintaxis se sentía más preparada para dar clases en el otoño. De la misma manera, consideraba que había aprendido mucho vocabulario e historia en la clase de literatura. Sin embargo, aunque le gustaba la clase de historia, el contenido no le parecía muy nuevo porque lo había visto antes en una clase de la institución en Estados Unidos.

El siete de julio, la participante hizo referencia a un aspecto del ambiente en España que no mencionaron las otras participantes. Lamentó que la gente fumara tanto, más que nada porque agravó sus migrañas. Aunque ocurrió por motivos físicos, es interesante que la mexicana y no las estadounidenses hayan comentado este fenómeno, ya que en Estados Unidos ya existían muchas leyes prohibiendo que la gente fumara en muchos lugares. De todos modos, estos comentarios parecen evidenciar una expectativa tácita que la participante tenía para su experiencia (que la gente no fumara tanto).

Al día siguiente, la participante 3C describió un aspecto de la vida en esta ciudad que consideraba superior a la vida estadounidense. Le gustaba que hubiera tantos eventos culturales gratis o que no eran muy caros. Lamentó que la ciudad donde vivía en Estados Unidos no ofreciera eventos parecidos.

Pasando al día doce de julio, la participante volvió a comentar tanto la utilidad de la clase de sintaxis como el sistema educativo español. Hablando del examen que acababa de tomar, afirmó que el examen había sido práctico y que le gustaba saber la teoría para poder explicar la respuesta correcta, una destreza muy útil para la enseñanza de una segunda lengua. Después pasó a comentar unas diferencias entre los sistemas educativos

de España y de Estados Unidos. Observó que muchos de los estudiantes estadounidenses hicieron muchas preguntas sobre los exámenes. Ella consideró que esta conducta era el resultado del sistema estadounidense, en el que los profesores pasaban mucho tiempo hablando del examen. Por otro lado, a la participante le gustaba que durante esta experiencia de EE, “los profesores se preocupan más por lo que aprende el estudiante.”

Sin embargo, el catorce de julio, se le destacaron unas semejanzas y unas diferencias entre los varios sistemas educativos con los que tenía experiencia. Primero, concluyó que haber estudiado en México la había ayudado a adaptarse más fácilmente a las clases en España. No obstante, mientras el profesor de literatura comentaba los resultados del examen reciente, un acontecimiento sorprendió a la participante: el profesor abiertamente divulgó quién había sacado la calificación más alta (en este caso la participante misma), lo que no habría ocurrido nunca en Estados Unidos. Ella admitió que se había acostumbrado un poco al sistema estadounidense en este aspecto. Al día siguiente viajó a Portugal con su compañera de cuarto. Como la participante no hablaba portugués, tuvo dificultades en comunicarse. Por lo tanto, afirmó que ahora entendía mejor a los estudiantes estadounidenses.

El dieciocho de julio, la participante 3C comentó directamente unas de sus expectativas. Expresó que tenía más confianza en sus conocimientos gramaticales. También admitió que aunque había previsto que le iba a costar mucho prestar atención en las clases por estar en un lugar nuevo e interesante, gracias a los buenos profesores no había tenido ese problema. Pasó a proponer actividades futuras como viajar más por España durante su estancia y visitar unos restaurantes específicos. Sin embargo, no todos sus comentarios eran positivos. Como las otras participantes, lamentó no haber podido

conocer a más gente española, añadiendo que a veces le parecía que sólo había turistas. Por el lado positivo, contó que había podido conversar con un señor español durante uno de los conciertos de jazz.

En la entrada para el diecinueve se enfocó en la clase de cultura popular. Ese día, la profesora había explicado que, para muchos españoles, la gente de esta ciudad les podía parecer seca. Esta información consoló a la participante 3C porque todavía le chocaba este aspecto de los habitantes. También afirmó que gracias a esta clase había podido entender mejor no sólo la cultura española, sino también la mexicana. Además, el día veintidós, ella fue a un restaurante que la profesora le había recomendado a la clase. Parece que esta clase la ayudó mucho a realizar sus expectativas culturales y pragmáticas.

Desafortunadamente, por razones personales fuera de su control, la participante 3C tuvo que ir a México. Tener que salir de España la hizo evaluar su experiencia, diciendo que la había ayudado a reforzar su identidad mexicana. Añadió que el profesor de literatura, por sus comentarios en clase, la había inspirado a que conserve la tilde de la “ñ” en uno de sus apellidos en Estados Unidos.

En resumen, el diario de 3C evidenció una actitud muy positiva hacia su experiencia de EE. Unos temas que se repiten en sus entradas son su opinión de las clases (especialmente la de sintaxis), observaciones sobre la cultura, la pragmática, y el sistema educativo españoles, comparación de estos rasgos con los de las otras culturas con las que tiene conocimiento, y la falta de contacto con españoles.

#### **4.3 Diarios - La participante 4D**

En lo que concierne al diario de la participante 4D, se puede decir que evidenció más altibajos y una reacción más tibia que los demás. Como las demás participantes, la



primera entrada del diario de 4D incluyó aspectos positivos y negativos. Aunque no sabía si era el resultado de la presencia de su compañera de piso o de su nivel lingüístico o una combinación de los dos factores, afirmó que no había experimentado el choque cultural (como había hecho en sus últimas dos experiencias de EE). Hablando de las clases, pensaba que la clase de sintaxis le iba a ser la más útil porque hacía mucho que no estudiaba la gramática, pero admitió que la clase de literatura le interesaba más porque le gustaba la literatura en general. Sin embargo, la instrucción que recibió en la clase de sintaxis sobre no usar el pretérito indefinido para hablar del pasado próximo le molestaba un poco. Opinaba que no debería tener que cambiar su modo de hablar sólo por estar en España si se trataba de estilo o diferencias entre las variantes de español. La participante 3C también expresó esta opinión en su diario.

En la siguiente entrada, la participante 4D expresó, entre otras ideas, una preocupación por la clase de sintaxis, una meta para su estancia, y hasta una estrategia propuesta para lograr esta meta. Después de indicar su satisfacción con el clima, comentó que esperaba que terminaran el plan de curso de la clase de sintaxis, ya que le parecía que la clase iba lenta. Explicó que quería poder ver todo el contenido de la clase porque esta clase le importaba mucho. Como era el caso con las otras participantes, parece que la clase de sintaxis era la más importante para 4D. Después, pasó a indicar una meta. Afirmó que, además de perfeccionar su gramática, quería ampliar su vocabulario. Para lograr esta meta propuso la estrategia de hacer una lista de las palabras nuevas que aprendiera en las clases.

El veintinueve de junio, la participante 4D se enfocó en unas consideraciones culturales. Se dio cuenta de que no estaba segura de cuánto dinero debería dejar como

propina en los restaurantes o cuándo decir “gracias.” También relató su experiencia al comprar una tarjeta SIM para su móvil. Aunque creía que había sido cortés con el dependiente, a la participante le parecía que la reacción del dependiente mostró frustración. Después de la interacción, que su compañera de piso había presenciado, la participante le preguntó si había dicho o hecho algo ofensivo, y la compañera de piso respondió que no. Admitió que era posible que estuviera pensándolo demasiado, pero de todos modos expresó su deseo para que el programa contuviera un componente sociolingüístico (el cual sí contenía, pero más hacia el fin del programa) porque ella iba a tener que enseñar la sociolingüística en el futuro.

Aunque en la siguiente entrada la participante 4D hizo casi la única referencia a la clase de cine, sus comentarios evidenciaron satisfacción e insatisfacción. En general, estaba satisfecha con la clase y consideraba que estudiar películas españolas era buena manera de aprender sobre la historia del país. No obstante, se sentía decepcionada por la reacción negativa de otra estudiante a una escena explícitamente sexual. A la participante le parecía que esta estudiante había perdido la importancia simbólica de la escena. Este suceso le recordó las diferencias culturales entre España y EE en cuanto al tratamiento de la sexualidad en las dos culturas y también la importancia de tener una mentalidad abierta. Como se vio en las entradas de la participante 2B y como se verá más en el diario de esta participante, muchas veces el aspecto más frustrante o decepcionante de su experiencia era el comportamiento de sus colegas.

El dos de julio, se introdujo por primera vez en el diario de la participante 4D un tema popular: la falta de contacto con españoles. Después de expresar su sorpresa ante la falta de tarea para las clases y reiterar su preocupación por comentar en la clase de

sintaxis todo el contenido, lamentó la falta de oportunidades que había tenido para hablar con españoles. También lamentó no haber cursado un programa de EE que durara todo un semestre o todo un año, porque consideraba necesaria tal duración para tener el contacto que deseaba.

Sorprendentemente, al relatar la historia de una pequeña crisis, esta participante no mostró una actitud negativa. Con calma describió cómo un cajero automático se le había comido su tarjeta de cobro automático. El proceso de recuperar su tarjeta había sido un lío en el que la participante había hecho un error que había prolongado la experiencia. Admitió que se había avergonzado un poco, pero reconoció que había sido una oportunidad para aprender. De la misma manera, tuvo una reacción bastante positiva a una situación potencialmente negativa. En la clase de sintaxis, la profesora le había corregido la pronunciación. Aunque la participante inicialmente se sintió humillada, objetivamente se dio cuenta de que ya no se enfocaba tanto en la pronunciación después de tantos años de aprender español.

La entrada para el seis de julio empezó con un tono optimista, pero otra vez terminó con una perspectiva negativa. Al principio de la entrada, afirmó que tenía más confianza en sus conocimientos de la gramática española y su capacidad para explicar el uso de los varios tiempos verbales a sus futuros estudiantes. Añadió también que había notado que haber estudiado tanto ciertas estructuras la había ayudado a que las produjera de manera más espontánea y rápida. Hasta declaró que esperaba ver un mejoramiento marcado para el fin del programa. Según estos comentarios, parece que la clase de sintaxis la ayudó a realizar sus expectativas para la mejoría lingüística. A partir de este punto la entrada se volvió más negativa. Indicó que tenía problemas para dormir y que no

le gustaba oír tanta música estadounidense en la radio, y volvió a mencionar la insatisfacción con la falta de contacto con españoles. Esta vez, expresó que deseaba ser más extrovertida para poder hacer amistades con españoles.

Por otro lado, la entrada para el siete de julio comenzó negativa y terminó positiva. Lamentó tener todavía problemas para dormir y comentó el horario raro de los españoles en cuanto al comer y dormir. No obstante, le gustaba la vida peatonal de esta ciudad, el tema de otras entradas de otras participantes.

El nueve de julio, comparó esta experiencia de EE con la que había tenido en la Argentina. Esta comparación fue motivada por la película argentina que había visto ese día. Notó que, aunque en Argentina había vivido con una señora y que se había preocupado más por hacer amigos y divertirse, esta vez estaba más enfocada en mejorar su español. A pesar de que otra vez mencionó la falta de oportunidades para relacionarse con españoles, expresó que valoraba la diversidad de las experiencias de EE que había tenido.

En la entrada para el once de julio, la frustración de la participante fue evidente. Después de proveer una lista de las palabras que había buscado en un diccionario ese día, admitió que se frustraba un poco porque olvidaba el vocabulario básico de todos los días y se sentía como si tuviera el nivel de una estudiante estadounidense de español de la secundaria. Sin embargo, parecía que al día siguiente sufrió un cambio de perspectiva. Posiblemente por haber sacado buenas notas en un examen que había considerado difícil, se dio cuenta de que en entradas previas se había enfocado demasiado en lo negativo.

En la siguiente entrada expresó alguna decepción, pero mantuvo una actitud bastante positiva. Contó cómo se había frustrado por el palabreo de una pregunta y sus

respuestas posibles. Sin embargo, concluyó que no importaba mucho su calificación con tal de que aprendiera algo que pudiera usar con sus estudiantes. Aquí se puede ver que la participante consideraba la utilidad profesional en vez de preocuparse por las calificaciones.

El catorce de julio, los comentarios de la participante 4D revelaron una profunda insatisfacción con su progreso en la fluidez oral. Lamentó tener problemas en situaciones sociales básicas como pedir comida, comprar un boleto para el autobús, o pedir indicaciones de cómo llegar a algún lugar. Volvió a proponer la posibilidad de que la única manera de lograr su deseo de hablar español con fluidez y confianza en situaciones cotidianas fuera vivir o trabajar en un país hispanohablante durante un año como mínimo. Terminó su lamento con la siguiente pregunta retórica, dudando el valor de sus muchos años de estudiar español: “Have all these years been for nothing?” Al día siguiente, recobró alguna esperanza durante su viaje a Portugal. Camino a Lisboa, se consoló un poco al oír los muchos estudiantes universitarios estadounidenses hablar inglés porque consideraba que al menos tenía más dedicación para aprender que ellos.

El tono cuasi optimista continuó en la entrada para el dieciocho de julio. En este primer día de la clase de cultura popular, el tópico de la cortesía había surgido en el contenido de la clase. Pensándolo bien, consideraba que había aprendido algo sobre la cortesía española durante el último mes, aunque admitió que no la había interiorizado y que todavía empleaba la cortesía estadounidense. Se dio cuenta de que aprendería más si dejara de preocuparse tanto por cuánto iba aprendiendo.

En la entrada para el veinte de julio, la participante 4D comunicó unas ideas similares a las de la participante 2B en cuanto a extrañar a los seres queridos. Expresó

que un reto de estar en España era echar de menos a los seres queridos. No obstante, apreciando como 2B el efecto alentador de tener amigos en España, agradeció vivir con una buena amiga que pasaba por lo mismo. Hasta comentó que este arreglo de vivir juntas podría ser superior a la incomodidad de vivir con una familia.

La siguiente entrada incluyó comentarios sobre el sistema educativo, y el progreso y satisfacción de la participante. Primero, expresó que le molestaba que sus compañeros de clase se obsesionaran tanto con las calificaciones, pero no les echaba la culpa por ello porque el sistema estadounidense tenía el mismo enfoque de pasar el examen en vez de aprender. Esta opinión se parece a la que expresó la participante 3C con respecto a las muchas preguntas que hicieron sus colegas sobre los exámenes. En cuanto a su progreso, la participante 4D afirmó que su español se mejoraba, que era todo lo que podía esperar. También confesó que había abandonado la esperanza de hablar mucho con españoles fuera del programa. Sin embargo, consideraba que la experiencia había valido el tiempo y el dinero. La participante 4D también se mostró satisfecha en general en la entrada para el veintitrés de julio. Afirmó que ya no se ponía nerviosa al hablar con españoles desconocidos en una tienda, en un restaurante, etc. Creía que enfocarse menos en los errores (posibles) la había ayudado.

Aunque volvió a expresar insatisfacción con la realización de sus expectativas para la formación de redes sociales, tuvo una actitud positiva hacia su progreso lingüístico. Admitió que estaba más convencida de la dificultad de formar relaciones con españoles durante el EE. No obstante, a diferencia de su opinión anterior del ambiente lingüístico, ahora consideraba que escuchar a los profesores y hablar español con su compañera de piso constituía un contexto de inmersión que la ayudaba a mejorar su

español. Este tema de inmersión apareció en varios de los cuestionarios de la participante 4D.

En su penúltima entrada, la participante se sentía satisfecha con su producción oral e hizo una observación cultural. Ese día indicó que ahora el español le salía fácilmente y que podía corregirse. Esperaba tener tanta confianza al comienzo del semestre nuevo. En cuanto a la cultura, observó que los meseros allí le preguntaban qué quería pedir antes de mostrarle el menú. En cuanto al conocimiento cultural, parece que esta participante aprovechó sus experiencias para observar la cultura española y conocerla mejor.

La última entrada se trató de la diferencia percibida entre el sistema educativo español y el estadounidense. Aunque se había frustrado un poco por un error que había cometido en el examen de literatura, afirmó a diferencia de los demás, no se preocupaba tanto por los exámenes. Continuó comentando que muchos de los estudiantes estadounidenses se quejaban demasiado de los exámenes porque habían sido mimados en el sistema educativo de su país a pesar de que la participante consideraba que los profesores españoles habían intentado hacer sus exámenes menos difíciles. Esta línea de pensamiento la llevó a cuestionar su propio éxito académico en Estados Unidos.

En total, el diario de 4D contenía varios altibajos en cuanto a la (in)satisfacción con su experiencia de EE, pero al final reveló una opinión positiva. Unos temas que aparecen con frecuencia incluyen las dificultades que experimentó la participante, la falta de contacto con los españoles, su opinión de las clases, observaciones de la cultura y pragmática de la región, su mejoramiento lingüístico, y la conducta de sus colegas.

#### 4.4 Diarios - Análisis

Antes de considerar lo que revela el contenido de los diarios con respecto a las preguntas de investigación, procede hacer un resumen, de modo visual de este contenido. La primera tabla muestra qué categorías de expectativas de las propuestas por el investigador aparecieron en los diarios de las participantes. La “X” indica que la categoría de expectativa se comentó en el diario de la participante, sin que fuera necesario que el diario contuviera el nombre exacto de la categoría (como “mejoramiento lingüístico, por ejemplo).

<b>Categoría</b>	<b>2B</b>	<b>3C</b>	<b>4D</b>
Adquisición de conocimientos lingüísticos	X	X	X
Mejoramiento lingüístico	X	X	X
Adquisición de conocimientos pragmáticos		X	X
Beneficios profesionales		X	X
Beneficios personales			
Formación de redes sociales y amistades	X	X	X
Formación, presentación y conservación de identidad	X	X	X
Sistema educativo español	X	X	X
El entorno	X	X	X
Problemas y dificultades	X	X	X
Equilibrio entre el ocio y los estudios	X	X	X

Como se discutirá después, la categoría de beneficios personales resultó demasiado vaga para poder clasificar los comentarios de las participantes bajo ella. Con



esa excepción, cada categoría de expectativa propuesta por el investigador apareció en el diario de un mínimo de dos de las tres participantes.

La tabla que sigue muestra unos temas específicos que se encontraron en el diario de al menos dos de las tres participantes.

<b>Temas en común</b>	<b>2B</b>	<b>3C</b>	<b>4D</b>
Las clases	X	X	X
La falta de contacto con los españoles		X	X
El cine y el doblaje	X	X	X
La presión de usar la variante española		X	X
La añoranza por su familia	X	X	X
Comparación y contraste entre esta experiencia de EE y otras	X	X	X
El intercambio	X		X
La comida	X	X	X
Interacciones con españoles	X	X	X
Interacciones con españoles de índole comercial	X	X	X
La transportación pública y la vida peatonal	X	X	X
Comparación y contraste entre la cultura española y la propia	X	X	X
Nostalgia acerca de esta experiencia de EE (no querer ir)	X	X	
Eventos públicos de índole cultural (como los conciertos de jazz)	X	X	
La conducta de otros estudiantes en clase	X	X	X
La conducta de los profesores en clase	X	X	X
Viajar durante la estancia en España	X	X	X

Como se puede apreciar en esta tabla, muchos temas aparecieron en el diario de cada una de las tres participantes y otros en el diario de dos de las tres participantes. A pesar de las idiosincrasias ya comentadas en la discusión del diario de cada participante, los temas que los tres diarios tienen en común muestran que todavía existen muchas semejanzas en los enfoques de las tres participantes y en sus experiencias.

En lo que concierne a la primera y segunda preguntas de investigación, el diario mostró en más detalle la evolución de las expectativas de las participantes. En unos casos, sus expectativas se mantenían firmes a lo largo de la experiencia. En otros casos, unas expectativas se descartaron durante el primer día de clases. También existía la posibilidad de que sus expectativas vacilaran. Aunque a veces las participantes formaron expectativas nuevas en sus diarios, fue más común que sus expectativas anteriormente tácitas se hicieran evidentes. En casi todo caso, estas expectativas se formaron a base de las experiencias previas y actuales de las participantes y sus actitudes y motivaciones, que podían cambiar de un día para otro. Unas expectativas parecían universales, como la de conversar con españoles, y otras tenían un claro carácter idiosincrático.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación los diarios revelaron que en general cada participante estaba satisfecha con la realización de sus expectativas. Cada participante en alguna ocasión en el diario indicó que el programa había merecido la pena y que las clases la habían preparado para poder enseñar mejor. Cada participante también indicó un mejoramiento de sus conocimientos lingüísticos, culturales y pragmáticos. La excepción obvia se trataba de la expectativa de conocer a españoles, que representaba una expectativa tanto para la adquisición de conocimientos culturales como para la formación de redes sociales. No obstante, la participante 2B se sorprendió por las muchas amigas

que había hecho y la participante 4D también notó el valor de tener a su amiga como compañera de cuarto para ayudarla a superar la añoranza por sus seres queridos. Con respecto a la formación, presentación y conservación de la identidad cada participante otra vez se mostró satisfecha. En general, tenían la misma actitud positiva hacia la realización de sus expectativas para los beneficios personales, aunque a veces en menor grado. Por lo general, sus expectativas para su entorno físico y los problemas que habían previsto también se realizaron. Casi todas sus expectativas para el sistema educativo se realizaron, con la feliz excepción de la anticipada dificultad de las clases. De la misma manera, las expectativas para el equilibrio entre el ocio y los estudios generalmente sólo requirieron modificaciones mínimas. Por lo tanto, se puede decir que en general sus expectativas se realizaron.

Desafortunadamente, en la opinión del investigador, los diarios no bastaban para poder contestar satisfactoriamente la pregunta de cómo o por qué (no) se realizaron sus expectativas. Unas expectativas se realizaron por casualidad mientras que la realización de otras requirió mucho esfuerzo por parte de las participantes. Parece que otras expectativas como la de relacionarse con españoles no se realizaron por una combinación de factores programáticos y personales. El programa podría haber provisto de manera formal más oportunidades para que los estudiantes se relacionaran con españoles, pero las participantes de esta investigación también podrían haberse esforzado más para realizar esta expectativa. Hay que recordar también que la realización de expectativas fue medida mediante los comentarios y afirmaciones de las participantes. Por lo tanto, una participante con una actitud más positiva puede parecer más exitosa en la realización de

sus expectativas mientras que una actitud negativa puede haber disminuido la apariencia de éxito de otra participante.

En general, estar en un programa de enseñanza de segunda lengua parece haber tenido un efecto en la formación de sus expectativas. Por ejemplo, el enfoque de las tres participantes en la clase de sintaxis parece ser el resultado de pertenecer a tal programa. De una manera, la formación de la expectativa no realizada de conocer a muchos españoles también puede ser considerada el efecto de estar en un programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua, ya que muchas veces los profesores en general pueden ser culpables de fomentar el mito de que el EE siempre supone contacto continuo con los habitantes de la región.

Aunque es obvio que unas expectativas se realizaron y otras no, la relación entre estar en el programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua y la realización de sus expectativas no es tan clara. De una manera, la relación se trata de un efecto secundario que resulta de haber formado expectativas más realistas. En otras palabras, en unos casos, la realización de sus expectativas puede ser el resultado de haber formado expectativas realistas, lo que puede ser un resultado de estar en un programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua.

Sin embargo, en el caso de la participante 3C, su experiencia previa con un sistema educativo y una cultura parecidos a los españoles, y no su participación en el programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua, la podía haber ayudado a formar expectativas más realistas que podían ser realizadas con más facilidad. De la misma manera, el que ya poseyera conocimientos lingüísticos podría haber dejado que ella formara expectativas menos ambiciosas para la mejoría lingüística y que se enfocara

más en la adquisición de conocimientos culturales y pragmáticos. Por lo tanto, los factores personales parecen haber tenido gran efecto en la realización de las expectativas de las participantes.

## **5 Implicaciones y conclusión**

El propósito de esta investigación era ahondar más en las expectativas que forman los estudiantes de un programa Másters de la enseñanza de segunda lengua para su experiencia de EE. El investigador intentó observar la formación y la evolución de estas expectativas y, después del programa, la realización percibida de estas expectativas y sus posibles explicaciones. También esperaba ver la conexión entre la formación y realización de sus expectativas y estar en programa de enseñanza de segunda lengua. Además, se consideraba que esta investigación valdría para evaluar informalmente la experiencia de EE provista por el programa de Másters en la enseñanza de segunda lengua y para arrojar más luz sobre qué expectativas son realistas para un programa de este tipo.

Valiéndose de datos cualitativos de cuestionarios y diarios, el investigador mostró qué expectativas formaron las participantes y cómo aquéllas evolucionaron durante la experiencia en el extranjero. Según los datos recopilados mediante los instrumentos de investigación, las participantes estaban bastante satisfechas con el programa. Cada participante comentó la utilidad de las clases, notando especialmente el valor de la clase de sintaxis para prepararlas a dar sus propias clases. De la misma manera, la participante 3C notó que en la clase de literatura había aprendido mucho vocabulario e historia, y la participante 4D expresó la motivación que le había dado la clase de historia. Además, esta participante indicó su aprecio por la clase de cine, y la participante 3C tenía ganas de visitar restaurantes específicos por las sugerencias que había hecho la profesora de la cultura popular. Por lo tanto, en lo académico, el programa cumplió y superó las expectativas de las participantes.

Sin embargo, la crítica más abundante se trataba del aspecto social del programa. Todas las participantes lamentaron no haber tenido mucha oportunidad de relacionarse con gente española. Lo que es más, aunque la participante 2B, viviendo en la residencia, se sorprendió por la facilidad con la que había trabado amistades, admitió que este año había conocido por primera vez a personas que habían estudiado allí el año pasado mientras ella también había estado. Asimismo, las participantes 3C y 4D parecían algo aisladas de los demás colegas. Parece que una manera de mejorar el programa sería incorporar actividades para fomentar el contacto de los estudiantes con gente española y con los otros estudiantes, especialmente los que no viven en la residencia.

La otra implicación anticipada de esta investigación consistía en poder arrojar más luz sobre qué expectativas son realistas o no para estudiantes de programas similares.

Con respecto a la adquisición de conocimientos culturales, una expectativa realista sería aprender sobre la cultura y conocerla mejor. Por otro lado, una expectativa no realista sería adoptar la cultura española o volverse español. Cada una de las participantes percibió un aumento en sus conocimientos culturales, haciendo comparaciones entre las dos (o a veces tres) culturas. Unas participantes expresaron insatisfacción con lo que consideraban una falta de inmersión, que les impidió adentrarse más en la cultura. Sin embargo, en otros casos, como la adopción de hábitos sociolingüísticos españoles, las tres participantes en general se opusieron por cuestiones de identidad. Esta resistencia puede haber sido aumentada por el hecho de que sean estudiantes de Máster y no de licenciatura, y, como resultado, ya tenían bastante fija su identidad. Por lo tanto, parece que durante una estancia en el extranjero de cinco semanas, los estudiantes de un programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua

pueden familiarizarse con la cultura, pero probablemente no van a identificarse con los habitantes de la región.

De la misma manera, con un programa como éste, no es realista esperar que un estudiante salga hablando un español impecable o de la misma variante que se emplea en la región. Por otro lado, tener más confianza al hablar español y poder entenderlo mejor es una expectativa realista. Las participantes angloparlantes todavía no poseían un español perfecto ni empleaban la variante castellana. No obstante, tenían más confianza al hablar y escuchar el español y podían explicar mejor la gramática.

Con respecto a los conocimientos pragmáticos, unas expectativas realistas incluirían identificar y entender varios aspectos de la conducta pragmática de los habitantes, pero no adoptarlos. Todas las participantes indicaron mejoramiento en esta área, unas incluso logrando identificar rasgos de la cortesía más implícita de los habitantes. Sin embargo, las cinco semanas del programa no bastaban para que las participantes incorporaran exitosamente sus conocimientos en su conducta. Por ejemplo, la participante 4D admitió que, aunque entendía mejor la cortesía apropiada para la región, todavía empleaba la cortesía estadounidense a la que estaba acostumbrada.

En un programa Másters para la enseñanza de español, no es sorprendente que hasta expectativas altas para los beneficios profesionales puedan ser realistas. Aunque sentirse más preparado para enseñar es una expectativa realista para un programa de este tipo, no se puede esperar que los estudiantes salgan con la habilidad de contestar cada pregunta de sus propios estudiantes futuros. Como se ha mencionado antes, las tres participantes mostraron una actitud positiva hacia la realización de sus expectativas profesionales y sentían más confianza para desempeñar su rol de profesoras a su regreso.



Dada la naturaleza de las expectativas personales, resulta difícil generalizar mucho. Las diferentes expectativas de estas participantes incluían mejorar el dominio del español, conocer otro país, a otra gente, aprender más sobre sí mismas, y ser menos tímidas. Por la satisfacción de las participantes con la realización de sus expectativas, parece que éstas eran expectativas realistas. Sin embargo, como las expectativas para los beneficios personales pueden ser aun más idiosincráticas que los otros tipos, los datos de este estudio no permiten mucha especulación en cuanto a qué expectativas no serían realistas.

Por contraste, de los datos surgió una visión bastante clara de qué expectativas para la formación de redes sociales (no) eran realistas. En un programa como éste, hacerse amigos de otros estudiantes del programa constituye una expectativa realista si el estudiante vive en la residencia con los otros estudiantes. Por otro lado, si el estudiante vive en un apartamento, no debería esperar hacerse amigo de muchos estudiantes del programa. En ambos casos, según los datos recopilados aquí, ni los estudiantes que viven en la residencia ni los que viven en un apartamento deberían tener expectativas altas para conocer a los habitantes y hacerse amigos de ellos en un programa de diseño similar. Como a este estudio le faltan datos sobre vivir con una familia, no se puede comentar su influencia en la formación de redes sociales. De todas maneras, cabe destacar que la realización de estas expectativas, tal vez en mayor grado que las otras, depende mucho del estudiante mismo, su actitud y comportamiento. A pesar de las circunstancias, cada estudiante debe tomar un rol activo durante el EE para sacar el beneficio máximo. Esta agencia de los estudiantes es de suma importancia para tener éxito durante el EE.

En cuanto a las expectativas para la formación, presentación, y conservación de identidad, es razonable prever que un estudiante reflexione sobre su identidad, y que esta identidad pueda sufrir algunos cambios y/o reforzarse. Por otro lado, expectativas no realistas serían las de perder su identidad totalmente o, al otro extremo, no experimentar ninguna duda ni sufrir ningún cambio. Aunque puede haber sido el resultado de los instrumentos de la investigación, cada participante notó diferencias y semejanzas entre su identidad y la identidad de la gente que las rodeaba. También, la participante 2B, por su esfuerzo personal, parece haber cambiado su identidad un poco al ser más abierta. Además, las participantes 3C y 4D indicaron que esta experiencia de EE reforzó su identidad como mexicana y estadounidense, respectivamente. De una manera, esta reafirmación se puede considerar un cambio de identidad y/o llevar a un cambio futuro, como fue el caso cuando la participante 3C decidió guardar la “ñ” de uno de sus apellidos al regresar a Estados Unidos.

Familiarizarse con el sistema educativo de la región representa la expectativa más realista al respecto, pero parece que una expectativa no realista sería pensar que uno sabe exactamente qué esperar. Cada participante mejoró sus conocimientos del sistema educativo español durante su estancia. Además de familiarizarse con el sistema educativo, un estudiante también debería esperar sorprenderse por él un poco. Aunque la participante 2B sabía en general qué esperar por haber participado en el mismo programa el año anterior, todavía se sorprendió por unos aspectos (como la utilidad de la clase de sintaxis). De la misma manera, la participante 3C, que afirmó que sus experiencias con el sistema educativo mexicano la habían preparado para su experiencia con el español, expresó sorpresa ante unos aspectos.

Con respecto a las expectativas para el entorno, es realista esperar un lugar limpio y cómodo donde vivir, pero el clima, otro factor del entorno, representa un factor variable. Tanto la participante 2B, que vivió en la residencia, como las participantes 3C y 4D afirmaron que su domicilio temporal era cómodo y estaba limpio. Sin embargo, la participante 2B en particular esperaba el mismo calor que había hecho el año pasado, pero pronto se dio cuenta de que no iba a hacer tanto calor este año.

La vida supone problemas y por lo tanto un estudiante debe esperar enfrentar unos durante el EE. No es realista descartar la posibilidad de experimentar algún problema durante el EE, aunque el estudiante tenga mucha experiencia previa en el extranjero y un nivel lingüístico bastante alto, como era el caso de estas participantes. Todas las participantes, hasta cierto punto, tuvieron que lidiar con la añoranza por sus seres queridos. También surgieron otros problemas imprevistos, como fue el caso cuando la participante 2B experimentó dificultades con las lavadoras de la residencia o cuando la participante 4D tuvo que resolver un problema con un cajero automático.

En lo que concierne a las expectativas para el equilibrio entre el ocio y el trabajo, un estudiante en un programa de este tipo puede prever tener que estudiar, pero también tener tiempo para divertirse. Por los porcentajes apuntados por las participantes, cada una consideraba que había pasado más tiempo en los estudios que en la diversión. Sin embargo, unas participantes notaron que no tenían tanta tarea como habían anticipado, y la participante 2B indicó que durante los fines de semana tuvo mucho más tiempo para divertirse. Por lo tanto, para tener éxito satisfactorio en las clases (como lo tuvieron estas participantes), parece que se debería esperar estudiar, pero no tanto que no quede tiempo para divertirse.

Para resumir, esta investigación sirvió para evaluar de manera informal el programa de EE del Máster en la enseñanza de segunda lengua y para mostrar qué expectativas son realistas para un programa similar. En general, las participantes estaban satisfechas con su experiencia de EE.

Esta investigación tiene unas limitaciones. Obviamente, por la muestra de participantes tan limitada, las conclusiones no se pueden generalizar indiscriminadamente. La extrapolación de los resultados de este estudio también se restringe a causa del uso de las percepciones de las participantes para medir la realización de sus expectativas. Además, los instrumentos mismos, especialmente las categorías de expectativas propuestas por el investigador y provistas a partir del cuestionario guiado, pueden haber influido en las expectativas que expresaron las participantes. Sin embargo, el uso del cuestionario guiado dejó que el investigador observara en parte el proceso de la formación de las expectativas por parte de las participantes y el surgimiento de unas expectativas anteriormente tácitas.

Las investigaciones futuras pueden evitar estas limitaciones mediante una muestra más amplia e instrumentos más afinados. Es posible que otros instrumentos hubieran servido mejor para contestar las preguntas de investigación. Por ejemplo, instrumentos para medir el progreso real (frente al percibido) podrían arrojar más luz sobre la realización de las expectativas y exponer discrepancias entre la realidad y la percepción. Los cuestionarios también podrían ser modificados para obtener comentarios más directos en cuanto a la evolución de las expectativas. Por ejemplo, en el cuestionario que las participantes completaron en España, no siempre indicaron si había ocurrido un cambio, sino que más bien evaluaron su progreso hasta la fecha. Tal vez instrucciones

más explícitas evitarían ese problema. Unas entrevistas en grupo a los participantes también podrían solicitar más datos.

Con respecto a las explicaciones para la realización de sus expectativas y la conexión entre estar en el programa de Máster en la enseñanza de segunda lengua y la formación y realización de sus expectativas, las dos preguntas que los datos no podían contestar directamente, debe haber mejores opciones para los instrumentos de recolección de datos. Puede que observaciones *in situ* proveyeran más datos para explicar por qué sus expectativas se realizaron o no. De la misma manera, un cuestionario que preguntara qué habían estudiado en sus clases universitarias y al nivel Máster podría servir para ver mejor la influencia de su estado académico en la formación y realización de expectativas. Para estas dos preguntas de investigación, puede que también se necesitara diseñar un estudio que comparara la formación, evolución y realización de las expectativas de estudiantes del Máster con las de estudiantes universitarios.

## Apéndice A: Cuestionarios sobre los datos biográficos y demográficos

El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

Biographical and demographic information

CODE: \_\_\_\_\_

The following questions are designed to help the investigator better understand your previous experience(s) with Spanish and experiences abroad. Please be as honest and open as possible when answering the questions. Information from this questionnaire will be used anonymously as part of a study investigating expectations for study abroad. You do not have to answer any question which you do not feel comfortable answering. Your participation is **voluntary** and greatly appreciated.

1. Age \_\_\_\_\_ Gender (Male/Female) \_\_\_\_\_

2. How many years have you studied Spanish in High School? \_\_\_\_\_

Additional information (if applicable):

---

---

3. How many years have you studied Spanish at a university level? \_\_\_\_\_

Additional information (if applicable):

---

---

4. Describe your progress in the IUPUI MAT program

Semesters completed: \_\_\_\_\_ Courses completed: \_\_\_\_\_ Summers spent in Salamanca:

\_\_\_\_\_

Additional information (if applicable):

---

---

5. What other experience have you had with the Spanish language and/or Spanish speakers **not including study abroad experiences**?

---

---

6. Please describe any previous experiences visiting or living in another culture, including the summer Salamanca stay. What were they? Where were they? What were they for? How was your experience?

Experience 1:

Location: \_\_\_\_\_ Year: \_\_\_\_\_ Length of stay : \_\_\_\_\_

Institution that organized/provided the experience:

\_\_\_\_\_

Purpose of stay:

\_\_\_\_\_

Evaluation:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Experience 2:

Location: \_\_\_\_\_ Year: \_\_\_\_\_ Length: \_\_\_\_\_

Institution that organized/provided the experience:

\_\_\_\_\_

Purpose of stay:

\_\_\_\_\_

Evaluation:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

---

Experience 3:

Location: \_\_\_\_\_ Year: \_\_\_\_\_ Length: \_\_\_\_\_

Institution that organized/provided the experience:

---

Purpose of stay:

---

Evaluation:

---

---

---

---

---

---

---

Experience 4:

Location: \_\_\_\_\_ Year: \_\_\_\_\_ Length: \_\_\_\_\_

Institution that organized/provided the experience:

---

Purpose of stay:

---



Evaluation:

---

---

---

---

---

---

7. Before pursuing the MAT degree at IUPUI, what would you describe as your profession?

---

---

---

---

8. For you, does the MAT program represent a continuation/development of your career or a change in career? Explain.

---

---

---

---

9. For what reason(s) did you enroll in the MAT program?

---

---

---

## El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

### Preliminary questionnaire

**A) Off hand, what expectations do you have for your study abroad experience in Salamanca? Be as specific as possible. (Feel free to use the back of this paper if you need more space.)**

[illegible]

### Apéndice C: Cuestionario guiado

El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

Guided questionnaire

CODE: \_\_\_\_\_

This questionnaire is designed to even better understand what you expect from your upcoming experience in Salamanca. Please be as honest and open as possible when answering the questions. Information from this questionnaire will be used anonymously as part of a study investigating expectations for study abroad. You do not have to answer any question which you do not feel comfortable answering. Your participation is **voluntary** and greatly appreciated.

**What expectations do you have for your study abroad experience in Salamanca regarding...**

1) Cultural gains

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Linguistic gains

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Pragmatic gains (Gains in understanding and speaking the language in an appropriate way)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Professional gains

---

---

---

---

---

---

---

5) Personal gains

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Formation of social networks/relationships

---

---

---

---

---

---

---

---

7) Formation/presentation/preservation of identity

---

---

---

---

---

---

---

---

8) The educational system in Salamanca

---

---

---

---

---

---

---

---

9) The physical surroundings (climate, lodging, general ambience)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10) Problems you expect to encounter

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11) The balance of time spent on leisure vs. working/studying

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_ % leisure      \_\_\_\_\_ % working/studying

12) Any other area you can think of

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



#### **Apéndice D: Instrucciones para el mantenimiento del diario**

El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

##### **Journal Instructions**

The journal is intended to allow you to reflect on your experiences and to provide the investigator with a deeper look into your thoughts, feelings, reactions, etc. Please be as honest and open as possible when answering the questions. Information from the journal will be used as part of a study investigating expectations for study abroad. Your participation is **voluntary** and greatly appreciated.

**Please keep a journal of at least 5 entries per week in whichever language you feel most comfortable expressing yourself (including a combination of English and Spanish). The physical journal itself will be provided to you by the investigator. In your journal, just write about any notable experiences, any thoughts, emotions, or reactions to your experiences, any questions you have - basically, anything that is important to you. If you can, try to explain why you feel a certain way or why you have a question by giving examples.**

**Please be sure to include the date for each entry. Also, DO NOT at any point use your name in the journal. Label your journal (and all other paperwork) using the code given to you by the investigator at the beginning of the study.**

## Apéndice E: Cuestionario en España

El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

In-Spain questionnaire

CODE: \_\_\_\_\_

This questionnaire is designed to allow you to modify/add/eliminate expectations for your stay in Salamanca after you have spent some time here. Please be as honest and open as possible when answering the questions. Information from this questionnaire will be used anonymously as part of a study investigating expectations for study abroad. You do not have to answer any question which you do not feel comfortable answering. Your participation is **voluntary** and greatly appreciated.

**Please take a few moments to review your responses to the previous questionnaire. What expectations do want to add, modify, or eliminate for your study abroad experience in Salamanca regarding...**

1) Cultural gains

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Linguistic gains

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Pragmatic gains (Gains in understanding and speaking the language in an appropriate way)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Professional gains

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Personal gains

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Formation of social networks/relationships

---

---

---

---

---

---

---

---

7) Formation/presentation/preservation of identity

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8) The educational system in Salamanca

---

---

---

---

---

---

---

---

9) The physical surroundings (climate, lodging, general ambience)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10) Problems you expect to encounter

---

---

---

---

---

---

---

---

11) The balance of time spent on leisure vs. working/studying

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_ % leisure      \_\_\_\_\_ % working/studying

12) Any other area you can think of

---

---

---

---

---

## El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

### Activity Calendar

The Activity Calendar is intended to allow the investigator to see possible patterns in your activity. Please be as honest and open as possible when answering the questions. Information from the Activity Calendar will be used anonymously as part of a study investigating expectations for study abroad. You do not have to answer any question which you do not feel comfortable answering. Your participation is **voluntary** and greatly appreciated.

AS - All Spanish    MS - Mostly Spanish    HH - Half English half Spanish    ME - Mostly English  
AE - All English

Looking at the activities in which you participated in the last week, would you describe that week as typical for you during your time in Salamanca? Which aspects are similar? Which aspects are different? What does a more typical week in Salamanca look like for you? Feel free to use the back.

[illegible]



	Morning	Afternoon	Evening/Night
Monday			
Tuesday			
Wednesday			
Thursday			
Friday			

<b>Saturday</b>			
<b>Sunday</b>			

## Apéndice G: Cuestionario de vuelta

El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas

Back home questionnaire

CODE: \_\_\_\_\_

This questionnaire is designed to allow you to evaluate the fulfillment of the expectations you have listed in prior questionnaires. Please be as honest and open as possible when answering the questions. Information from this questionnaire will be used anonymously as part of a study investigating expectations for study abroad. You do not have to answer any question which you do not feel comfortable answering. Your participation is **voluntary** and greatly appreciated.

**Please take a few moments to review your responses to the previous two questionnaires.**

**Please evaluate whether your expectations for your study abroad experience in Salamanca were fulfilled (or not) regarding the following areas. If you are able, please provide reasons for why you think those expectations were or were not met.**

1) Cultural gains

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Linguistic gains

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Pragmatic gains (Gains in understanding and speaking the language in an appropriate way)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Professional gains

---

---

---

---

---

---

---

---

5) Personal gains

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6) Formation of social networks/relationships

---

---

---

---

---

---

---

---

7) Formation/presentation/preservation of identity

---

---

---

---

---

---

---

---

8) The educational system in Salamanca

---

---

---

---

---

---

---

---

9) The physical surroundings (climate, lodging, general ambience)

---

---

---

---

---

---

---

---

10) Problems you expect to encounter

---

---

---

---

---

---

---

---

11) The balance of time spent on leisure vs. working/studying

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\_\_\_\_\_ % leisure      \_\_\_\_\_ % working/studying

12) Any other area you can think of

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



- Adams, R. (2006). Language learning strategies in the study abroad context. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 259-292). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Allen, H. W. (2010). What shapes short-term study abroad experience? A comparative case study of students' motives and goals. *Journal of Studies in International Education*, 14 (5), 452-470.
- Bacon, S. M. (1995). Coming to grips with the culture: Another use of dialog journals in teacher education. *Foreign Language Annals*, 28 (2), 193-207.
- Bacon, S. M. (2002). Learning the rules: Language development and cultural adjustment during study abroad. *Foreign Language Annals*, 35 (6), 637-646.
- Barron, A. (2006). Learning to say 'you' in German: The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 59-88). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. B. (2003). Predictors of foreign language gain during study abroad. From *National Foreign Language Center Occasional Papers*.
- Churchill, E. (2006). Variability in study abroad classroom and learner competence. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 203-227). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Churchill, E., & DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 203-227). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248.
- Dewey, D. P. (2006a). Japanese vocabulary acquisition by learners in three contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 127-148.

- Dewey, D. P. (2006b). Reading comprehension and vocabulary development in orthographically complex languages during study abroad. En S. Wilkinson (ed.), *Insights from study abroad for language programs* (pp. 72-83). United States: Thomson Heinle.
- Dewey, D. P. (2007). Language learning during study abroad: What we know and what we have yet to learn. *Japanese Language and Literature*, 41 (2), 245-269.
- Douglass, K. (2006). From the learner's perspective: A case study on motives and study abroad. In S. Wilkinson (ed.), *Insights from study abroad for language programs* (pp. 116-133). United States: Thomson Heinle.
- Dubiner, D., Freed, B. F., & Segalowitz, N. (2006). Native speakers' perceptions of fluency acquired by study abroad students and their implications for the classroom at home. En S. Wilkinson (ed.), *Insights from study abroad for language programs* (pp. 2-21). United States: Thomson Heinle.
- Duperron, L. (2006). Study abroad and the second language acquisition of tense and aspect in French: Is longer better? En S. Wilkinson (ed.), *Insights from study abroad for language programs* (pp. 45-71). United States: Thomson Heinle.
- Freed, B. F. (1995). What does a study abroad experience contribute to the development of second language fluency?: A study in French. En National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 9-32d). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- Geelhoed, R. J., Abe, J., & Talbot, D.M. (2003). A qualitative investigation of U.S. students' experiences in an international peer program. *Journal of College Student Development*, 44 (1), 5-17.
- Hassall, T. (2006). Learning to take leave in Social Conversations: A diary study. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 31-58). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Iino, M. (2006). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 151-173). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.

- Isabelli, C. A. (2008). Development of the Spanish subjunctive by advanced learners: Study abroad followed by at-home instruction. *Foreign Language Annals*, 40 (2), 330-341.
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation, and attitudes: Implications for second language acquisition. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231-258). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Isabelli-García, C. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: Study abroad and at home. *Foreign Language Annals*, 43 (2), 289-303.
- Jurasek, R., Lamson, H., & O'Malley, P. (1995). Ethnographic learning on study abroad. En National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 62-84). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- Knight, S. M., & Schmidt-Rinehart, B.C. (2002). Enhancing the homestay: Study abroad from the host family's perspective. *Foreign Language Annals*, 33 (2), 190-201.
- Krzic, G. (1995). A study of Japanese and American intercultural relations and learning. In National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 85-108). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- Lafford, B. A. (1995). Discourse strategies of second language learners of Spanish: Classroom vs. study abroad settings. En National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 109-137). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- Lafford, B. A. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 201-225.
- Lear, D., & Abbott, A. (2009). Aligning expectations for mutually beneficial community service-learning: The case of Spanish language proficiency, cultural knowledge, and professional skills. *Hispania*, 92 (2), 312-323.

- Liskin-Gasparro, J. E. (1998). Linguistic development in an immersion context: How advanced learners of Spanish perceive SLA. *The Modern Language Journal*, 82 (2), 159-175.
- Liskin-Gasparro, J. E., & Urdaneta, L. (1995). A semester abroad for second-year Spanish students: Exploring the effects of linguistic and cultural immersion. En National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 138-160). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- McMeekin, A. (2006). Negotiation in a Japanese study abroad setting. En DuFon M.A., & Churchill E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 177-202). Buffalo, NY: Multilingual Matters Ltd.
- Muñoz Hernández, C. A. (2005). *Usos de lengua materna (L1) y lengua meta (L2) en un contexto de inmersión real*. Tesina de Másters inédita. Indiana University, Indianapolis, Indiana
- Pellegrino Aveni, V. (2006). Speak for yourself: second language use and self-construction during study abroad. En S. Wilkinson (ed.), *Insights from study abroad for language programs* (pp. 99-115). United States: Thomson Heinle.
- Rissel, D. (1995). Learning by doing: outcomes of an overseas summer project for teachers. In National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 161-182). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- Rockwell- Graham, E. (1995). What's the difference? A comparison of the self-expectations of language progress of American university students studying French in France and in the United States. En National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 33-61). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.

- Siegal, M. (1995). A perspective on individual differences in the acquisition of sociolinguistic competency in Japanese as a second language and study abroad in Japan. En National Foreign Language Resource Center (Ohio State University), *Study abroad: Research on learning language and culture in context* (pp. 183-216). Columbus, Ohio: Ohio State University, National Foreign Language Resource Center.
- Trenchs-Parera, M. (2009). Effects of formal instruction and a stay abroad on the acquisition of native-like oral fluency. *The Canadian Modern Language Review*, 65 (3), 365-393.
- Wielkiewicz, R. M., & Turkowski, L.W. (2010). Reentry issues upon returning from study abroad programs. *Journal of College Student Development*, 51 (6), 649-664.

## Curriculum Vitae

Alan Robert Tuttle

### **Education**

Masters of Arts in the Teaching of Spanish  
Indiana University  
August 2010-May 2012

Máster Interuniversitario Hispano-Norteamericano en Lengua Española y Culturas  
Hispanas  
Universidad de Salamanca (Salamanca, Spain)  
Summer 2010, 2011

Bachelor of Arts (High Honors)  
Cedarville University  
Cedarville, Ohio  
Spanish  
Minors: Bible and TOESL

### **Relevant Experience**

Indiana University  
Graduate Research Assistant  
Assisted professor in conducting bibliographical research and organizing and promoting events.  
August 2011-May 2012

Education Testing Services  
AP Spanish Exam Reader  
June 2011

Indiana University  
Graduate Assistant  
Taught two sections of first-semester Spanish each of two semesters.  
August 2010-May 2011

Norfolk Christian Schools

High School Spanish Teacher

Have taught AP each year and a variety of II, III, and IV. Also served as the Student Government Sponsor (2008-2010).

August 2007-May 2010

Cedarville University

Spanish Instructor

Taught one section of first-semester Spanish (Fall semester) and one of second-semester Spanish (Spring semester)

August 2006-May 2007

### **Research**

Master's Thesis

El estudio en el extranjero: Hacia un enfoque en las expectativas